

تأليف

الدكتور غوستاف لوبون

نقله إلى العربية

عادل زعيتر

١٣٦٨ هـ — ١٩٤٩ م

طبع بمطبعة دار إحياء الكتب العربية
لأصحابها عيسى البابي الحلبي وشركاه

مُقدّمة المترجم

يَسير العالَم قُدُماً فى ميدان العلم والاقتصاد والصِّناعة والتِّجارة ، وتتقدم فى ذلك المِضْمار أممٌ وتُقصِّر أممٌ وتَقِف أخرى ، والأممُ إذا ما قصَّرت فى السِّباق أو ظَلَّت حيث هى عُدَّت متأخرةً ، وكان مِنْ أظْهر ما بَدَا فى النصف الأخير من القرن التاسعَ عشرَ ما رُئِى مِنْ أَخْذ الألمان والأنغلوسكسون بأسباب الرقىّ وضَرْبِهم بسهم وافر فى عالم التقدم وما شُوهِد من قصور الفرنسيين عنهم فى ذلك ، فكان لهذا من الأثَر العميق فى نفوس هؤلاء ما دَبَّ معه الذُّعْر فيهم وما حَفَز مُفَكِّريهم إلى تَبَيُّن الداء والبحث عن الدَّوَاء .

ويُبْصِر الفرنسيُّون العَيْبَ فى تعليمهم الجامعىّ ، وكان لا بُدَّ من الحَمْلة على الجامعة وهَزِّها بِعُنْف ، فيقود الحركةَ أحدُ الرُّوَّاد ، بُوْنقَالُو ، ويُظْهِر بُوْنقَالُو هذا شُؤمَ الطريق التى تُسْلك فيؤدِّى عملُه إلى تأليف لَجْنَة برلمانية لتحقيق ذلك ، ويُسْفِر عملُ هذه اللَّجْنَة المُضْنِى عن وَضْع ستة مجلدات ضَخْمَة فى سنة ١٨٩٩ .

كان التعليم المدرسىُّ فى فرنسة قبل العصر الحديث يقوم على تعليم اللاتينية ودِراسة مبادىء العلوم ، ولم يكن على الطُّلَّاب أن يُجْهِدوا الذاكرةَ لاستظهار ما كانوا يتعلمونه من المعارف العلمية القليلة ، فكان المِنْهاج الاستذكارىُّ ملائماً لمقتضيات ذلك الزمن .

ولكن أُفُق المعارف العصرية قد اتسع اتساعاً عظيماً ، فأصبح انتحالُ مناهجَ أخرى للتعليم ضَرْبَةَ لازِب ، ولم تَستطِع الجامعة الفرنسيةُ أن تُدْرِك هذا الأمر ، فظلت تُعَوِّل على المِنْهاج الاستذكارىّ وحدَه .

ومن نتائج إصرار الجامعة الفرنسية على ذلك ظهورُ جَحْفَل عظيم من الرجال العاطلين من الأخلاق والإرادة وقوة المبادرة والعاجزين عن القيام بأىّ شىء بغير مَعُونَة الدولة .

ومن نتائج إصرار الجامعة الفرنسية على ذلك قتلُها فى فرنسة الذَّوْقَ العلمىَّ والمباحثَ المستقلة على العموم ، حتى عُدَّت الجامعة الفرنسية بالغةً من الهَرَم تلك المَرْحَلَةَ التى تَسْبق الموت فلا يَقْدِر الشَّيْخ أن يَتَغَيَّر فيها ، وكان العلامة غوستاف لوبون قد انتبه إلى ذلك فقال فى الصفحة ٢٥٤ من الجزء الثانى من كتابه « الإنسان والمجتمعات » الذى نَشَره سنة ١٨٨١ ما يأتى :

« لا تَزال قائمةً هذه الجامعةُ الهَرِمَةُ التى هى طَلَلٌ بالٍ لأجيال أَفَلَت وسِجْنٌ للصِّبا والشَّباب ، ولستُ من أولئك الذين يَرْغَبون فى الهَدْم ، ولكننى حين أرى الشرَّ الذى أَحْدَثَته فأقابلُ بينه و بين الخير الذى كان يمكنها أن تصنعه فأُفَكِّر فى سنوات الفُتُوَّة الجميلة التى ضاعت على غير جَدْوَى وفى ضروب الذكاء الذى انطفأ وفى الأخلاق التى انْحطَّت إلى الأبد تجدنى أتمثلُ لَعَناتِ السُّخط التى صَبَّها الشَّيْخ كاتُونُ على مُنَافِسَة رُومَةَ فأُكَرِّر معه قوله : يجب أن تُهْدَم قَرْطاجة » .

ويَرَى لوبونُ أن واضعى التحقيق البرلمانىّ أجمعوا على المطالبة بتغيير البرامج وأنه لم يُفَكِّر أحدٌ منهم فى طلب تبديل المناهج التى يُسار عليها

فى تعليم موادِّ هذه البرامج ، مع أن العكس هو ما وَجَب أن يذهبوا إليه ، ومن قول لوبون :

« إن مُعْظَم الذين أَدْلَوْا بشهاداتهم أمام لَجْنة التحقيق البرلمانىّ أظهروا ببلاغةٍ نَقْصَ نظامنا التعليمىّ ومَخَاطِرَه ، فلما كُلِّفُوا بعَرْض ما يُغَيَّر به هذا النظامُ من الوسائل نَضَب مَعِينُ تلك الفصاحة وبَدَا أكثر المصلحين مرتابين فى مشاريعهم مقتصرين فى الغالب على تعديل البرامج التى كَثُر تغييرُها فى الماضى بلا جَدْوَى ، وعلى نصائحَ مبهمة ، وعلى خِطَط فى الهواء ، وذلك من غير بيان الطريق التى تُحَقَّق بها » .

وعند لوبونَ أن مسئلةَ التربية أشدُّ تعقيداً مما ظنه رجال التحقيق البرلمانىّ ، وراعَ لوبونَ ما وَصَل إليه هؤلاء الرجال من النتائج العقيمة فعزَم على إنارة السبيل بأن يَضَع كتاباً فى التربية يستخرِج فيه من تلك المجلدات الضخمة أقسامَها الجوهرية فيُرَتِّبها ترتيباً علميًّا و يناقشها ، ثم يُخَصِّص فيه فصولاً لِما يراه من السُّنَن النفسية فى التعليم والتربية فكان كتابُه « روحُ التربية » الذى صَدَرَت طبعته الأولى سنة ١٩٠٢ .

* * *

عَكَف لوبون فى كتابه « روح التربية » على إظهار الأسباب الحقيقية لانحطاط التعليم فى فرنسة فوَجَد أن البرامج، التى يُفْتَرَض أنها عِلَل جميع الشرور، هى غيرُ ذاتِ فِعْلٍ فى هذا الانحطاط .

ويُنْحِى لوبونُ باللائمة على رجال الجامعة الفرنسية لأنهم لم يَرَوْا غير تبديل البرامج غيرَ مُفَكِّرين فى المناهج ، فيَجِد أن أحداً من هؤلاء المتخصصين لم يتخيَّل

أن المنـاهجَ ، لا البرامجَ ، هى التى يجب تغييرها ، فليس اقتراحُ تطويل البرامج أو تقصيرها و إلغاء بعض كراسى التعليم و إحداثُ كراسٍ أخرى إلاَّ من اللَّغْو الفارغ الذى لا يقوم على أساس ، وذلك لأن « جميعَ البرامج سَوَاسِيَة ، فالخيرُ أو الشرُّ فى طِراز الانتفاع بها ، وهى لا تَدُلُّ على شىء ، ولا مَزِيَّةَ ذاتيةَ لها » .

والبرامجُ ، كما يَجِدُ لوبون، هى واحدةٌ لدى الفرنسيين والألمان مثلاً ، ومع ذلك فإن التعليم فى ألمانية يُؤَدِّى إلى نتائجَ أفضلَ بمراحلَ من التى يُؤَدِّى إليها فى فرنسة لِما يَبْدُو من تفاوت البلادين فى مِضْمار الحياة ، فالألمانىُّ يَسِير بخُطًا واسعةٍ فى مِضْمار الرُّقِىّ على حين يمْشِى الفرنسىُّ فيه مَشْيًا وَئِيدًا .

و يسأل لوبونُ عن المَخرج فيُعْرِب عن ذلك بقوله : « إن الأجنبىَّ الذى يقرأ برامجَ التعليم فى فرنسة يَحْـكُم بكمال تعليمها ، وهو إذا ما زار مدارسها وامْتَحَن طُـلاَّبَها وَجَد أن تعليمها أدنى من تعليم أىِّ بلد متمدن على ما يحتمل . . فالعِبْرَةُ ، إذَنْ ، فى إصلاح المناهج ، لا البرامج » .

« و إذْ إن كلَّ إصلاح جوهرىّ يجب أن يَهْدِف إلى المناهج ، لا إلى البرامج ، فإن الخِطَط التى اقْـتُرِحَت لدى التحقيق البرلمانىّ كانت قليلة النفع ، وكلُّ ما يقال عن البرامج من خير هو أنها كلما كانت قصيرةً كانت جيدةً » .

«وأنفعُ إصلاحٍ فى البرامج هو ما يكون فى حَذْف ثلاثةِ أرباعِ الموادِّ التى تُدَرَّس، ومن المؤسف أننا نَزِيد فى هذه الموادِّ على الدوام بدلًا من أن نَحْذِف شيئًا منها . . فانظرْ إلى الجامعة تَجِدْ مبـدأها الثابت يقوم على قيـاس قيمة الرجال بمقدار ما يستطيعون استظهاره ، والجامعةُ تَزِيد هـذا المقدارَ لهذه العلة بدلًا من تقليله » .

يقوم النظام الجامعىُّ فى فرنسة على حِفْظ الطالب للموضوعات ليوم الامتحان ، وهـذه الموضوعاتُ لا تَلْبَث أن تُنْسَى لِما كان من نفوذها دائرةَ الفَهْم بطريق الذاكرة وحدَها ، مع أن التربية الصحيحة تقوم على تثقيف المَلَـكاتِ الخُلُقية والذهنية ، « فأما التربية الخُلقية فلا تُعْنَى الجامعة بها أبداً ، وأما التربية الذهنية فلا تبالى الجامعة منها بغير تدريب الذاكرةِ، وقوةُ التمييز والبَرْهَنَة وفنُّ الملاحظة وطُرُقُ البحث الخ ، إذ كانت أموراً لا يُكْتَرث لها فى الامتحان ، تَجِدُها مُهْمَلَةً إهمالاً شاملاً » .

« ولا مِرَاء فى أن الطالب لا يَفْقَه شيئاً من جميع التخليطات التى يَدْرُسها باسم العلم أو الأدب، وهو يَحْفَظ منها على ظَهْر القلب عباراتٍ استعداداً للامتحان ، فإذا ما جاوز الامتحانَ نَسِيَهـا كلَّها بعد انقضاء ثلاثة أشهر . . ومن جميع تلك الـكتب المختصرة التى تُحْفَظ بمشـقة وتُنْسَى بسرعةٍ لا يَبْقَى فى نفس الشبان الذين يجاوزون المدارسَ الثـانوية سوى مَقْت شـديد للدرس وعدمِ اكتراثٍ عميق لـكلِّ شىء علمىّ » .

«ورأينا درجةَ هُزَال تربيتنا ومقدارَ تجريد هذه التربية للإنسان من سلاحه فى الحياة ، وأثبتنا أن تعليمنا الجـامعىَّ فى جميع درجاته أشَدُّ هُزَالاً من ذلك ، وذلك لِمـا يُؤدِّى إليه من تـكديسِ خليطٍ من المعارف العقيمة فى الذاكرة لا تلبَث أن تُنْسَى بعد الامتحان ببضعة أشهر » .

* * *

يرَى لوبون أن البرامج كلَّها صالحةٌ وأن الخير فى اختصارها ، وأن المناهج فى فرنسة تقوم على مبدأ شَحْن الذاكرة بمختلف المعارف فلا تُعَتِّمُ هذه المعارف أن

تُنسَى بعد مجاوزة الامتحان ، ولذلك غَدَت هذه المناهج القائمة على الاستظهار غيرَ ملائمة للزمن الحاضر ، فلا بُدَّ من تغييرها إذَنْ ، فما هى السبيل إلى ذلك ؟

يجب للوصول إلى ذلك تحويلُ روح الأساتذة على الخصوص ، وهذا ما يَرَى لوبونُ تَعَذُّره تقريباً ، وذلك لِما يَتَطَلَّبه من تجديد تربية أنفسهم ، « ولا يمكن مطالبةُ الأساتذة الذين تخرّجوا وَفقَ بعض الأساليب أن يُغيِّروا مزاجهم النفسىّ ، فهم هم كما كوّنهم التعليم العالى ، ولذلك يجب تغيير التعليم العالى ، ولكن كيف يُفكِّر فى ذلك ما أدار دَفَّة هذا التعليم رجالُ الجامعة وحدَهم ؟ »

ومن العسير تبديلُ نفسية الأساتذة التى هى وليدة المناهج الجامعية ، فهؤلاء الأساتذة إذ تخرّجوا على حسب هذه المناهج بَدَوْا عاجزين عن تطبيق غيرها ، وقد غَمَرَ التحقيق البرلمانىُّ الأساتذةَ بالأزهار مع ذلك .

قال لوبون : « وماهى عِلّة ما عند أساتذة جامعتنا من نقص ثابت فى فنّ التربية ؟ أقول مُكرِّراً إن عِلّته الوحيدة هى المناهج التى تخرّجوا عليها ، فهم يُعلِّمون الذى عُلِّموا وكما عُلِّموا . .

« وماذا يُؤمَّل من رجل قضى خمسَ عشرةَ سنةً من حياته مُكدِّساً فى ذاكرته أقصى ما يمكن تكديسه وذلك من غير أن يُلقِىَ نَظْرَةً واحدة إلى العالم الخارجىّ ومن غير أن يمارس مرةً واحدة ما فيه من قوة المبادرة والإرادة والحكم ؟ لا شىء سوى لَثْلَثَته آليًّا لتلاميذه التعساء بعضَ الأمور غير المفيدة التى كان قد لَثْلَثَها زمناً طويلاً ، أَجَلْ ، يُذْكَر بين أساتذة الجامعة رجالٌ من الأَلِبّاء الذين تَفَلَّتوا من مناهج التربية التى كانوا قد خضعوا لها ، كما يُذْكَر فى أثناء تفشّى الطاعون أطباء يَنْجُون من هذه البَلِيَّة ، ولكن ما أَنْدَرَ هؤلاء الشواذَّ ! »

ولم ينفرد لوبونُ ببيانه ضرورةَ تغيير نفسية الأساتذة للوصول إلى الإصلاح المنشود ، فقد استشهد بقول مسيو مَكْس لُوكلير ، حاكياً عن أستاذ أجنبىّ زار عدداً من معاهد فرنسة ، فذكر أنه « لَقِىَ رجالاً كثيرين متعلمين . . وأساتذةً ومُرَبِّين قليلين » كما استشهد بقول الأستاذ فى كلية فرنسة (كُوليج دُوفرانس) مسيو بِريال مُرَدِّداً قولَ ناقد أجنبىّ : « وَقَفَت جماعةُ الأساتذة فى فرنسة ، وغَدَتْ هذه الجماعة من الوقوف ماصار يَتَعَذَّر عليك أن تَجِد معه جماعةً أخرى فى زمن الرقىّ العامّ هذا . . »

ويَجِد لوبونُ أن إصلاح الأساتذة يَتِمّ بالسير على غِرار الأساتذة فى ألمانية حيث يَتَقَاضَوْن أجوراً من الطلاب فى مقابل تعليمهم ، « ففى حقل التعليم الحرّ الذى يَتَمكّن به الأساتذة من إظهار أهليتهم فى فنّ التربية واستعدادِهم للأبحاث تَجمَعُ الجامعات الألمانية أساتذةَ التعليم ، وأرى من البديهىّ أن الأساتذة والمُعيدين فى كلياتنا إذا ما تَقَاضَوْا أجوراً من التلاميذ وإذا ما استطاع الأساتذةُ الطُّلَقاء أن يُعلِّموا فيها حَمَلَت المنافسةُ الأساتذةَ الحاليين على تغيير مناهجهم تغييراً تامًّا ، أى جعلت الطلبةَ يواجهون الحقائقَ بدلاً من تحويل العلم إلى كتب مُوجَزَة وألواحٍ وصِيَغ ، وهنالك ، وهنالك فقط ، يُدرِكُ أساتذتُنا أن سِرَّ التربية هو فى الانتقال من الأعيان إلى المُجرَّدات وَفقَ سَيْر الروح البشرية مع الزمن بدلاً من اتباع طريق معاكسة كما يصنعون الآن .

« ومن البديهىّ أن البرلمان الفرنسىّ سيتذرع بحُجّة الديموقراطية فلن يَجْرُؤ على التصويت لمثل هذه التدابير ، ومع ذلك أىُّ الأمرين أفضلُ : آلتعليمُ الذى

يُكلف الطلاب قليلاً من غير أن يفيدهم شيئاً أم التعليمُ الذى يُنْفِقون عليه فيعود عليهم ببعض النفع ؟ لقد أدلى النظامُ الألمانىُّ بأدلته وأتى نظامنا ببراهينه ، فتُبْصِر من ناحيةٍ التفوقَ العلمىَّ والصِّناعةَ الساطعةَ وتُبْصِر من ناحيةٍ أخرى انحطاطاً ليس دون ذلك وضوحاً وهو يزيد يوماً بعد يوم » .

* * *

ومناهجُ التربية والتعليم الراهنة فى فرنسة إذ كانت رديئةً معيبةً غيرَ ملائمة للزمن الحاضر لاستنادها إلى الاستظهار ، ورجالُ التحقيق البرلمانىِّ إذ أجمعوا على المطالبة بتغيير البرامج غيرَ مُطالِبين بتبديل المناهج كان من الضرورىِّ أن يُسْأَل : على أىِّ عنصر من العناصر النفسية يجب أن تقوم المناهج التى تُؤدِّى إلى استقرار الأمور بالذهن استقراراً مستمرًّا ؟ فاسمع جواب العلامة لوبون :

« إن الأُسُس النفسية الصحيحة للتعليم والتربية هى مستقلةٌ عن البرامج ، ويمكن تطبيقُها على جميع البرامج ، وهى غير مُدَوَّنةٍ فى الكُتُب ، ومع ذلك فقد استطاع مُرَبُّو الأجانب أن يُحْرِزوها ويُطبِّقوها . . »

« ويمكن تلخيص المبدأ النفسىِّ الأساسىِّ لكلِّ تعليم فى جُمْلة واحدة كرَّرْتُها غيرَ مرة فى كُتُبى ، وهو أن « كلُّ تربية تقوم على فنِّ تحويل الشعورىِّ إلى اللاشعورىِّ » ، فالمُرَبِّى إذا ما وُفِّقَ لهذا أحدث فى التلميذ أعمالاً لا تَنَبُّهيةً جديدة لُحْمَتُها الديمومة » .

وعند لوبون أن المِنْهاج الذى يُوجِب تلك النتيجة ، وهى تحويل الشعورىِّ إلى اللاشعورىِّ ، يقوم على إحداث تنادياتٍ للخواطر تكون شعوريةً فى البَداءة فتكون غيرَ شعورية فى النهاية .

« والأمرُ هو هو على الدوام ، مهما كانت المعرفة التى يُراد اكتسابها ، تكلُّمَ لغةٍ كانت هذه المعرفةُ أو رُكوبَ درَّاجةٍ أو امتطاءَ فرسٍ أو عزفاً على البيانو أو تصويراً أو تعلُّمَ علمٍ أو الإلمامَ بفنٍّ ، ويجب أن يُلْجأ إلى مختلف الأساليب والحِيَل فَيُحوَّلَ الشعورىُّ إلى اللاشعورىِّ ، وذلك بإحداث خواطرَ ينادى بعضُها بعضاً فتؤدى هذه الخواطر المتنادية إلى أعمال لا تَنَبُّهيةٍ بالتدريج » .

ويرى لوبونُ أن الأخلاق لا تَشِذُّ عن هذه السُّنة ، « فالأخلاقُ لا تتكوَّن بجِدٍّ إلا عند ما تصبح شعورية ، فهنالك فقط تكون دليلاً فى الحياة ، ولن يستطيع العقل ذلك ، وشأنُ مزاولة الكتب دونَ شأن العقل فى ذلك . . . ويكون نشوءُ اللاشعورىِّ بإيجاد أعمال لا تَنَبُّهية مصنوعة ناشئة عن تكرار بعض الخواطر المتنادية ، فهذه الخواطر المتنادية إذا ما كُرِّرت تكراراً كافياً أوجبت حدوث أعمال لا تَنَبُّهية ، أى أوجبت ظهورَ عاداتٍ ، والعاداتُ إذا ما كُرِّرت فى عِدَّة أجيال أصبحت وراثية فيتألف منها أخلاقُ الشعب » .

ويقول لوبونُ غيرَ مرة : « إن هَدَفَ التربية الحقيقىَّ هو إنماء بعض الصفات الخُلُقيَّة كالاحتراس والتأمل والتمييز والمبادرة والنظام وروح التضامن والثبات والإرادة الخ » ، فبمثل هذه الصفات يُوَفَّق الإنسان فى كلِّ ما يحاوله ويتعلَّم ما يريده، وتَنْمُو هذه الصفات بالتمرين، فيجب أن يمارس التلميذُ ماهو أكثر افتقاراً إليه منها .

وتُؤدِّى نظريةُ لوبونَ إلى النتيجة القائلة إنه لا ينبغى للتعليم أن يقوم على الاستظهار ، والتعليمُ إذ لا يجوز أن يستند إلى الذاكرة وَجَب أن يكون تجريبيًّا ،

« ويعتمد المِنْهاج المستند إلى الذاكرة على التعليم الشفوىّ أو على الكتب ، ويعتمد المِنْهاج التجريبىّ على اتصال التلميذ بالحقائق ، ولا تُشْرَح به النظريات إلا بعد ذلك » ، وإذا كان لوبون يدافع عن التعليم التجريبىّ فَلِما يرى فيه الوسيلةَ الوحيدةَ لتعلّم الملاحظة والتأمل والتعقل .

« ويجب أن تُشْتَقّ عناصر تربية التلميذ الخُلُقيّة من تجربته الشخصية ، فالتجربة وحدَها هى التى تُرَبِّى الرجال ، والتجربةُ وحدَها هى التى تستطيعُ أن تُرَبِّىَ الناشئة ، وما يكون من مَقْتٍ لبعض الأمور وما يكون من رِضًا عن أمور أخرى يَدُلُّ الوَلَدَ على الخير والشرّ ، والولدُ يَعْلَمُ بالتجربة نتائجَ بعض الأعمال النافعة أو الضارة وما تُسْفِر عنه علاقاتُه بقُرَنائه من الضرورات ، وذلك إذا ما عُنِىَ الولدُ ، على العموم ، باحتماله نتائجَ أفعاله وتلافيه ما أحدثه من الضرر ، ومما يجب أن يَعْلَمَه الولد بنفسه كَوْنُ العمل والاقتصاد والنظام والأمانة وحبِّ الدرس أموراً تُؤَدِّى إلى زيادة رَفاهِيَته وطُمَأْنينَة ضميره فتكونُ مكافأتَه فى ذلك ، ولا ينفع تدخُّل المعلم إلاّ بصَوْغه نتائجَ تلك التجربة فى قالب من جوامع الكلم ، ولا تكْمُل التربية الخُلُقيَّة إلا بعد أن تصبح عادةُ فعل الخير واجتناب الشرّ أمراً لا شعوريًّا » .

« والمِنْهاجُ التجريبىُّ وحدَه هو الذى نقول به فى بياننا الوسائلَ التى تُتَّخذ لتَرْسَخ فى الذهن المعارفُ والمبادئُ التى هى موضوع التعليم والتربية ، فبهذا المِنْهاج ، وبه وحدَه ، نَتَمَكَّن من تحويل الشعورىّ إلى اللاشعورىّ فَنُكَوِّنُ رجالاً » .

ومصيرُ الأعمال اللاتَنَبُّهِيَّة المكتسبة هو إلى الانحلال التام ما لم تُمَرَّن تمريناً مستمراً ، فهى إذ كانت وليدةَ العادة فإنها لا تَبْقَى إلا بفعل العادة كما يقول لوبون،

والذى نراه أن لوبون قَصَد بالأعمال اللاتَنَبُّهِيَّة وبالأعمال اللاشعورية ما نُسَمِّيه بالمَلَكَة ، والمَلَكَةُ هى الصفةُ الراسخة بالنفس كما جاء فى كُتُب اللغة ، ويقول ابنُ خلدون فى مقدمته : « إن الحِذْق فى العلم والتَّفَنُّن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول مَلَكَةِ الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوفِ على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تَحْصُل هذه المَلَكَةُ لم يكن الحِذْقُ فى ذلك الفنّ المُتَناوَل حاصلاً ، وهذه المَلَكة هى فى غير الفَهْم والوَعْى ، لأنا نجدُ فَهْمَ المسألة الواحدة من الفنّ الواحد ووَعْيَها مشتركاً بين من شَدَا فى ذلك الفنّ وبين من هو مبتدئٌ فيه ، وبين العامىّ الذى لم يُحَصِّل علماً وبين العالم النِّحْرير ، والمَلَكةُ إنما هى للعالِم أو الشادِى فى الفنون دون سواهما ، فدلَّ على أن هذه المَلَكة غيرُ الفَهْم والوَعْى » ، وقال ابنُ خلدون فى مقدمته أيضاً : «إن المَلَكاتِ تَحْصُل بتتابع الفكر وتكراره ، وإذا تُنُوسِىَ الفعلُ تُنُوسِيَت المَلَكة الناشئةُ عنه » ، فما أشدَّ تقاربَ العلامة ابن خلدون والعلامةِ غوستاف لوبون فيما ذهبا إليه !

وبالمَلَكة نُدْرِك عدمَ وجود معارضة بين قول لوبونَ غيرَ مرة : « إن كلّ تربيةٍ تقوم على فنّ تحويل الشعورىّ إلى اللاشعورىّ » وقوله غيرَ مرة : « إن هَدَفَ التربيةِ هو إنماء بعض الصفات الخُلُقية كالاحتراس والتأمل والتمييز والمبادرة والنظام وروح التضامن والثبات والإرادة الخ .» ، فلوبونُ أراد أن تكون هذه الصفاتُ ناميةً راسخة فى النفس ، أى أن تكون جزءاً منها ، فإذا ما وَجَب إعمالُها كان ذلك فوْراً ومن غير عناء ، شأنُ راكبِ الدَّرّاجة الذى يستوى عليها ويسيرُ بها عفواً ومن غير تفكير .

ومن الأعمال اللاتنبهية ماهو نافع وما هو ضارّ « فيتجلى شأن المرَبِّى فى

إحداث أعمال لاتنبهية أو تحويل هذه الأعمال اللاتنبهية ، فعليه أن يتعهد الأعمال اللاتنبهية الفطرية النافعة وأن يسعى فى إبطال الأعمال اللاتنبهية الضارة أو إضعافها » .

وليست الأعمال اللاتنبهية مما تتعذر السيطرة عليه ، « فتمكن معارضة الأعمال اللاتنبهية بأعمال لا تنبهية أخرى ، وتكفى قوة العزيمة للسيطرة على الأعمال اللاتنبهية فى الغالب ، ومن ذلك أنك تغمض عينيك إغماضاً لا تنبهيًّا عند ما تدنو منهما يدٌ أجنبية ، غير أن قليل تمرينٍ وإرادة يكفى لتعليمك كيف تسيطر على تلك الحركات اللاتنبهية فلا تغمض عينيك عند اقتراب يدٍ أجنبية منهما ، ومن أهم مقاصد التربية هو إحداث أعمال لاتنبهية مصنوعة تؤدى إلى إنماء الأعمال اللاتنبهية أو إلى إضعافها بحسب الأحوال » .

ويمكن الإنسانَ المهذَّبَ أن يسيطر على اندفاعاته ، « فالإنسانُ لم يبدأ بالخروج من دور الهمجية ، حيث تسيخ جذورٌ كثيرة منه ، إلا بعد أن عرف تهذيب نفسه ، أى ضبطَ أعماله اللاتنبهية الموروثة ، ويعرف الشخصُ الذى بلغ درجة رفيعة من الثقافة أن ينتفع بأعماله اللاتنبهية كانتفاع العازف على البيانو بآلته هذه ، ويتعلم هذا الشخصُ ، بما أوتيه من بصر بالنتائج البعيدة لأفعاله ، كيف يسيطر على اندفاعاته التى يكاد يخضع لها » .

وتستطيع التربيةُ الرشيدة أن تحدث تأديباً باطنيًّا ، والتأديبُ الباطنىُّ هو الذى اتفق لفريق صغير من البشر ، « فترى فريقاً صغيراً من البشر استطاع أن يكتسب تأديباً باطنيًّا مع جهود دامت قروناً ومع شدّة القوانين وما تحتويه من تهديد مرهوب ، وعند معظم البشر يقوم التأديب الخارجىُّ الذى توجبه القوانين

مقام مالم يعرفوا نيله من التأديب الباطنىّ ، غير أن التأديب الذى لا دِعامة له سوى الخوف من القوانين ليس بالتأديب الذى تؤمن عواقبه ، وليس المجتمع الذى لا يستند إلى غير الخوف من الشرطىّ بالمجتمع الثابت الآساس ، وتقاس قوة الأمة قياساً دقيقاً بما لديها من الرجال الحائزين لذلك التأديب الباطنىّ الذى يهيمنون به على الأعمال اللاتنبهية ومن ثَمَّ يستبدلون به بُعْدَ النظر باندفاعات الساعة الراهنة ، وتستطيعُ التربيةُ الرشيدةُ أو مقتضيات البيئةِ أن تحدث مثلَ ذلك التأديب ، ويثبتُ أمرُ هذا التأديب بالوراثة فيغدو خُلقاً للشعب » .

***

ولا يُسلِّم لوبون بتعلم العلوم استظهاراً لنسيان ما يتعلمه الطالب بعد الامتحان بمدة وجيزة ولِما ينطوى عليه ذلك من إرهاقه وعدم انتفاعه بما يتعلمه فى مِضمار الحياة ، وإنما يرى تعليمَ التاريخ واللغات والرياضيات والطبيعيات بالعمل والتجربة مع مراعاة قانون تنادى الخواطر ، فبتنادى الخواطر لا ترهق ذاكرة الطالب ويستفيد الطالب مما تعلَّمه ، وتنادى الخواطر هو المقدارُ الذى يرى لوبونُ إعمالَ الذاكرة ضِمنَ نِطاقه ، ويذكرُ لوبونُ لتنادى الخواطر وجهين : (١) تنادى الخواطر بحكم الملاصقة وهو : أن النفس إذا تأثَّرت بأمور حدثت فى وقت واحد أو حدثت متتابعة فإنَّ ذِكرَ أحدها يكفى لذِكرِ الأخرى فوراً ، (٢) تنادى الخواطر بفعل المحاكاة وهو : أن الانطباعاتِ الراهنة تذكِّرنا بالانطباعات الماضية المشابهة لها ، وعند لوبون « إن كلَّ تربية لذوات الحياة يقوم على مبدأ تنادى الخواطر بفعل الملاصقة تقريباً ، وإلى مبدأ تنادى الخواطر بفعل الملاصقة استند مروِّضو الخيل فانتهوا إلى نتائجَ متناقضةٍ فى الظاهر ، ومن ذلك أن الحِصان يقفُ إذا ما ضربته

بالسَّوْطِ فى أثناء العَدْو، فإذا ما قُرِنَتَ الضربَ بالسَّوْطِ والوَقْفَ بشدِّ اللِّجام فى عِدَّةِ أيام كَفَى الضربُ بالسَّوْطِ لِوَقْفِ الحِصان حالاً من غير احتياج إلى شَدِّ اللِّجَام ، وذلك وَفْقَ مبدأ تنادى الخواطر بفعل الملاصقة » .

والموضوعاتُ تلك إذا ما عُلِّمَت وَفْقَ المِنْهاج المذكور آنفاً كانت ذاتَ نَفْع عميم للطالب وللمجتمع كما يَرَى لوبون ، وإنما يُجادِل لوبون فى فائدة تَعَلُّم اللغتين : اليونانية واللاتينية ، فعنده أن ما يُبْذَل من مجهود فى تَعَلُّمهما لا يَعْدِل غيرَ جزء يسير من الفائدة التى تُجْتَنَى من ذلك ، وأن النَّفْع كلَّ النَّفْع فى تَعَلُّمِ اللغات الحَيَّة بدلاً منهما ، وهذا إلى أن المناهج الراهنة لا تُؤَدِّى إلى تَعَلُّم هذه ولا تلك .

قال لوبون: « إن تعليم اللغات القديمة فى الجامعة سَيِّئٌ ، وإن الطُّلاَّب لا ينالون سوى معارفَ مبهمةٍ منهما بعد دراسة سبع سنوات أو ثمانى سنوات، فلا تَلْبَث هذه المعارفُ أن تُنْسَى فَوْرَ انقضاء الامتحان » .

وأكثرُ ما يُحْتَجُّ به فى نَفْع اللغتين ، اليونانية واللاتينية ، هو الدليلُ الذى يقوم على ما تحتويه اللغات المَيِّتة من « الفضيلة التهذيبية » ، « فهذا الدليل العاطفىُّ يُؤَثِّر فى ذوى النفوس الضعيفة دَوْماً لِما كان من اتخاذه زمناً طويلاً . . إن هنالك أناساً من الأَثْبَات أَثْبَتوا أن ما فى اللغات القديمة من « الفضيلة التهذيبية » يُوجَد مِثْلُه فى اللغات الحديثة التى تشتمل على مَزِيَّة النفع على الأقل » ، ومن هؤلاء الأَثْبَات أحدُ أساتذة السوربون ، أُولَارُ ، فقد قال أمام لَجْنة التحقيق البرلمانىِّ : « لا أعتقدُ أن فى اللغات المَيِّتة فضيلةً تهذيبية خاصَّة ، بل أعتقد ، بالعكس ، أن اللغاتِ الحَيَّةَ أفضلُ من اللغات المَيِّتة لأنها حَيَّة » .

ومن الأدلة التقليدية التى تُساق فى فرنسة دفاعاً عن اللغة اللاتينية هو ما قد يكون لهذه اللغة من الفائدة فى دراسة الحقوق ، ولكن النائب العام لدى محكمة النقض والإبرام الفرنسية ، سارو ، قال أمام لَجْنة التحقيق البرلمانىِّ : « لا تَجِد بين قوانيننا الثمانية ما هو ذو صلة بالحقوق الرومانية سوى القانون المدنىِّ ، وأما القوانين السبعة الأخرى فلا تُبْصِر أدنى علاقة لها بالحقوق الرومانية » .

ويقول لوبون : « والبرهانُ الجِدُّ الوحيد الذى كان يمكن الإدلاء به دفاعاً عن التربية اليونانية اللاتينية هو أن هذه التربية ساعدت على تخريج رجال فضلاء فى القرون الأخيرة ، وهذه التربية كانت ، فى الحقيقة ، دليلاً على دائرة المعارف البشرية ، وكان الكتاب المقدس وكُتُب اليونان واللاتين منابعَ العِرْفان الوحيدةَ التى يُمْكِن أن تُسْتَنْبط المعارفُ منها تقريباً ، بَيْدَ أن العالَم تَحَوَّل فى الوقت الحاضر تحولاً تامًّا ، وعادت تلك الكُتُب التى تَهَذَّبت بها أجيال كثيرة لا تكون غيرَ وثائقَ تاريخيةٍ صالحة لِتَلَهِّى بعض العلماء » .

« إن تعليم اللغتين اليونانية واللاتينية ينطوى على إضاعة للوقت ، فتانك اللغتان عاطلتان من كلِّ نفع كما رأى بعض العلماء الأفاضل ، فإذا كُنْتَ تَجِد فيهما نفعاً فلا طائل تحت ما تَجِدُ ما دامت الجامعة تعترف ، وأَنْفُها راغمٌ ، بعجزها عن تعليمهما لطلبتها ، فمن الواضح ، إذَنْ ، أنه يمكن تخصيصُ الساعاتِ ، التى تُهْدَر على هذا الوجه ، لِتَعَلُّم اللغات الحديثة مثلاً » .

« أفنستنبط من ذلك أن هنالك ما يَدْعُو إلى الأمل فى زوال تعليم اليونانية واللاتينية من المدارس الثانوية ؟ كلاَّ ، فإذا ما أُرِيد إنجازُ مِثْل هذا الإصلاح وُجِد

سُورٌ منيعٌ من العوامل الأدبيـة التى لاقيناها غير مرة ، وهذا السُّور من صُنْع الاسَر ذات السلطان الأقوى فى تلك الأمور ، فالحقُّ أن ابن الطبقـة الوسطى فى فرنسة من المحافظين ، وهو لمحافظته سَيِّئُ التقـدير على العموم ، هو قد رَأَى تَعَلُّم آبائه للغـة اللاتينية فتَعَلَّمها فوَجَب على أولاده أن يتعلموها إذَنْ ، وهـذا إلى أنه يعتقد أن معرفة اللاتينية تَمُنُّ على أولاده بالشرف فتوجب انتسابهم إلى طائفـة خاصَّة » .

ويُبْصِر لو بونُ شِدَّةَ تَمَسُّك الأُسَر الفرنسية الراقية بتعلم اللغة اللاتينية ويَجِدُ من العسير صَرْفَها عما تَأَصَّل فيها ، ولا تَجِده قانطاً من اكتشاف حلٍّ لبلوغ ذلك مع ذلك ، فاسمع قوله :

« ليست هذه المسئلةُ مما يتعذر حله مع ذلك ، فمن المعلوم أن الشـكلَ يَطْفُو على الأساس لدى الأمم اللاتينيـة على الدوام ، فيـكفى الإبقاء على الجبهات ارضاءً للرأى العامِّ فى هذه الأمم ، فلنُحَافِظْ ، إذَنْ ، على الجبْهَةَ اليونانية اللاتينية احتراماً للأوهام على أن نُغَيِّر ما وراء تلك الجبْهة ، ولْنَحْتَفِظ باللفظ على أن نُلْغِىَ الجوهر تقريباً ، فنحن إذا ما خَصَّصْنا ساعةً فى كلِّ أسبوع لدِراسـة اليونانية واللاتينية نكون قد وَفَّقْنا بين مختلف المصالح التى يَسْتَقْصِى جَبْرُها فى الظاهر .

« ولا تَفْتَرِضْ أن التلاميذ ينالون بدَرْس اللغتين ، اليونانية واللاتينية ، فى ساعة واحـدة من كلِّ أسبوع أقلَّ مما ينالونه فى الوقت الحاضر ، فإذا ما اتفق للتلاميذ تعليمٌ صادق تَعَلَّمُوا فى تلك الساعة من كلِّ أسبوع أكثرَ مما يتعلمه التلاميذُ الحالِيُّون وأكثرَ مما يَبْقَى لدى أفضل حَمَلَة شهادة البكالوريا بعد مرور ستة أشهر من مجاوزتهم الامتحان .

« ونحن ، بدلاً من أن نَقْضِىَ تلك الساعة، التى تُخَصَّص لتِعليم اليونانيـة واللاتينية ، فى شَرْح دقائق النحو التى لا تَلْبَث أن تُنْسَى ، كما هو واقع فى الوقت الحاضر ، يَجِب أن نَقْضِيَها فى تَعَلُّم أَبْسَط الشواهد اللاتينية و بعضِ القواعد اليونانية وفى قراءة تَرْجمات مكتوبة بين السطور فى أسهل المؤلفات ، فبذلك نـكون قد اقتصدنا عدداً كبيراً من الساعات يُمْكِننا أن نستخدمه فى تعليم طائفة من الأشياء النافعة كاللغات الحَيَّة والعلوم والرسم الخ » .

ولا يَقِفُ لو بونُ عند ذلك الحدِّ ، بل يُفَـكِّر فى حَمْل عِلِّيَّة القوم فى فرنسة على الزهد فى اللغتين ، اليونانية واللاتينية ، فيقترح الحلَّ الآتى مع تَبَيُّنِه تَعَذُّرَه :

« أَجِدُ فائدةً نفسية فى إدخال اليونانية واللاتينية إلى التعليم الابتدائىِّ على أن يكون الوقت المُقَرَّر لهما ساعةً واحـدة من كلِّ أسبوع ، فهذه هى الوسيلةُ الوحيدة لفُقْدَان تَيْنِك اللغتين ما لهما من النفوذ فى نفوس أبناء الطبقة الوسطى الحاضرة ، فإذا ما رُئِى أن أولاد البَنَّائين والسَّكَّافين قادرون على سَرْد طائفة من الشواهد اللاتينية بذَلاقَة عاد كلٌّ واحد لا يتصور أن معرفته لبضع كلمات من هـذه اللغة تُنْعِم عليه بنوع من الشرف ، فهنالك تَخْسَر هـذه اللغة نفوذها سريعاً ، ويكون الأمر كما لو أن مُعْظَم العمال نالوا أَوْسِمَـة شرف جَزَاءَ ما قَدَّموه من خِدَم ، ففى هذه الحال لا تَجِد أحداً من الخواصِّ من يَتَمَنَّى نَيْلَ وِسام منها » .

* * *

رَأَى لو بونُ وجوبَ تحويل روح الأساتذة ثم روح الأَسَر ثم روح الطلبة لتحويل نظام التربية فى فرنسة ، ووَجَد لو بونُ تَعَذُّر هذا التحويل فى الوقت الحاضر لأسباب

فَصَّلها فى هذا الكتاب، وقد سأل لو بونُ قائلاً : « إذا كان تحويلُ تعليمنا مستحيلاً تقريباً فماذا يكون نفعُ كتاب فى التربية ؟ » .

استحوذت الروحُ الفلسفية على لو بونَ فى وَضْعه هذا الكتاب، فكان شأنه، قبل كلِّ شىء، كشأن علماء النفس الذين ينظرون إلى الأعمال نَظْرَةً علمية فلا يَسْعَوْن فى غير تفسيرها غيرَ لائمين الأقدار، ومع ذلك لم يَقِف لو بون عند حدِّ التَّرَصُّد وقَيْد الحادثات، بَلْ جاوز هذا الحدَّ إلى العمل الإيجابى فقال : « إننى وَضَعْت هذا الكتاب وذلك، أولاً : لأنه لايجوز أن يُتَرَدَّد فى قول ما يُعْتَقَد نفعه، وثانياً : إننى كنت قانعاً بأن الرأى الصائب لا بُدَّ من نبَاته عاجلاً أو آجلاً، مهما كان صُلُود الصخرة التى يُلقَى إليها » ، ومما قاله : « وعلى ما نُبْصِره من الظواهر الخادعة يبدو لنا أن الأفكار التى تقود الرجال فى كلِّ شعب تَثْبُت فى غُضُون الأجيال، وهى تَتَغَيَّر فى بعض الأحيان مع ذلك » .

فبذلك لم يَتْرُك لو بونُ البابَ مُغْلَقاً تماماً، بل ترك فيه ثُغْرَةً يمكن الدخول منها، و بيانُ الأمر :

أن لو بون يطالب بمعرفة حقيقة جوهر الأمور التى يُرَاد إصلاحها، « فإذا ما أَصْرَرنا على جَهْل هذا الجوهر لم نَظْفَر بغير تغيير الألفاظ، ولم نُؤَدِّ بذلك إلى سوى بَلْبَلَة النفوس على غير جَدْوَى، وأصبح تعليمنا أشدَّ هُزَالاً مما هو عليه الآن » .

و إصلاحُ رَأْىِ الأُسَر هو أول ما تجب محاولته اليوم، و إصلاحُ الرأى ذلك متى تَمَّ، ومتى تَمَّ فقط، أضحى إصلاح التربية ممكناً، « ومصاعبُ مثلُ هذا العمل عظيمةٌ، وهى ليست مما لا يُذَلَّل مع ذلك، فما كان هنالك احتياجٌ إلى رُسُل كثيرين لإبداع الدِّيانات الكبرى التى قَلَبَت العالَم رأساً على عَقِب، بل كان احتياجٌ إلى قليل منهم » .

وتحويلُ الرأى العامِّ مما يجب حدوثُه، « فيظهر أننا انْتَهَيْنَا إلى أحد أدوار التاريخ النادرة التى يُمْكِن أفكارَنا أن تتحول فيها بعضَ التحول، ويلوح أن اختيار مناهج التعليم عند الأمم أبعدُ أثراً من اختيار نُظُمها وحكومتها، ويُثْبِت التحقيقُ البرلمانىُّ أن الناس بَدَأُوا يُعْنَوْن بمسئلة التربية وإن دلَّ على قِلَّة إدراكهم لها، ونتمنى أن تَشْغَل هذه المسئلةُ بالَ الناس أكثر من قبل فيَتَحَوَّلَ الرأى العامُّ فى نهاية الأمر، فمستقبلُ فرنسة رهينٌ، على الخصوص، بالوجه الذى تُحَلُّ به هذه المسئلة » .

ولا قيمةَ للإصلاحات التى يُؤْتَى بها دفعةً واحدة، « فهذه الإصلاحاتُ، وإن قَدَر أحد الطُّغَاة أن يفْرِضها بالقوة، لا تدومُ، وهى لكى تدومَ لابُدَّ من إصلاح روح الأساتيذ والأُسَر والتلاميذ ... والإصلاحاتُ الممكنة النافعة فى عالم التربية، كما فى كلِّ نظام، هى التى تقوم على تغيير الجُزْئيَّات تغييراً مستمراً، فهذه الإصلاحاتُ هى كَحبَّات الرمل التى يُسْفِر انضمامُ بعضِها إلى بعض مع الزمن عن تكوين الجبال، حتى إن تلك الإصلاحاتِ الصغيرةَ المتعاقبة لا تكون ممكنة إلا إذا لاءَمَت مقتضياتِ الزمن ومناحىَ الرأى العامِّ، واليومَ ترَى لإرادة الأُسَرِ ومزاعمها فى موضوع التربية كلَّ سلطان قوىّ » .

والعالَمُ يتطور بسرعة، فيُوصِى لو بونُ بأن تُعْرَف ملاءَمَةُ هذا التطور خَشْيَةَ الهلاك، ويرَى لو بونُ أن التربية قادرةٌ على مَنْح الأخلاق المُؤَثِّرة فى ذلك التطور فيقول : « وللأخلاق الأَثَرُ البالغ فى دور التطور الذى يقود العِلْمُ والصِّناعةُ الناسَ إليه، ولا تكاد مواهب الذكاء تكون مُؤَثِّرَة بجانب خُلُق المبادرة

وخُلق الثبات والحزْم والنشاط والإرادة وضَبْط النفس ، وأخلاقٌ كهذه مما تقْدِر التربيةُ على مَنْح بعضه إذا كانت لا تنتقل بالوِراثة » .

وعلى ما يُساوِر لوبونَ من تطَيُّرٍ فى أمر إصلاح التربية فى فرنسة ترَاهُ قد أدرك انتشار كتابه « روح التربية » انتشاراً عظيماً ، فلمّا تُوُفِّىَ سنة ١٩٣٢ كان كتابه هذا قد طُبع للمرة الثالثة والثلاثين وتُرْجم إلى أرقى لغات العالم ، وفى مقدمة الطبعة السادسةَ عشرةَ يقول لوبون : « لم آسَفْ على إبرازه ، فقد اتفق له قراء كثيرون لم أتوقع قراءتهم له قطّ ، واتّفقَ له من التأثير الخاصّ ما كان أمَلى فيه أقلّ من ذلك ، ولم يَقع هذا التأثير فى جامعةٍ بَلغَتْ من الكِبَر ما تَعجز معه عن التحول ، بَلْ وَقع فى فريق من الناس لم يكن ليَخْطُر على بالى قطّ » ، ويذْكُر لوبون فى تلك المقدمة إدخالَ أساتذةٍ علماء فى المدرسة الحربية للمبادىء الأساسية المُفصَّلة فى هذا الكتاب إلى أذهان صَفوةٍ نَيِّرة من الضُّبّاط « فى صِناعة الحرب ، على الخصوص ، يجب أن تَتجلّى فائدة المناهج التى تؤدِّى إلى تقوية خُلق التميز والتأمل وعادة الملاحظة والإرادة وضبط النفس » ، والمبدأ الذى سار عليه لوبون فى « روح التربية » هو الذى اتَّخذه رؤساء أركان الحرب العامة الإنكليزية رُكناً أساسياً « لإقامة وَحْدة بين الرأى والعمل فى التربية العسكرية » .

والجامعةُ الفرنسية هى التى يُبْدِى لوبون يأسه من إصلاحها فيقول : « إن نظامَنا الجامعىّ لا يُؤدِّى إلا إلى زيادة معايبنا بدلاً من تقويمها » ، « وما مَثَلُ الجامعة اليوم إلا كالسفينة التى نُزِعت صَوارِيها وقُلوعها ففَقدت الرياحُ والأمواج

تَعبَث بها ، والجامعةُ ، كما يلوح ، عادت لا تَعرِف ماذا تُريد ولا ماذا تستطيع ، وهى تدُور ، على الدوام ، فى نِطاق من الإصلاحات اللفظية من غير أن تفْقه أن مناهجَها وروحها وَهَنَت فصارت لا تلائم مقتضيات الجيل الحاضر ، وهى لا تتقدم خَطْوةً إلى الأمام من غير أن تَرْجع بِضْعَ خَطَوات إلى الوراء من فَوْرها ، فالجامعةُ قد بَلغت من الهَرَم تلك المرحلةَ التى تَسْبِق الموت فلا يَقْدِر الشَّيْخ أن يُغيِّرها » .

ولعلّ صراحةَ لوبونَ فى انتقاد الجامعة الفرنسية وحَمْلته الصادقةَ على أساتذتها سببُ ما بَيْنه وبين بعض رجالها من عداوة متأصلة ، فترى أناساً من هؤلاء ينتقصونه على غير حقّ مع أنه فَخر فرنسة وأكثرُ علمائها تأثيراً فى توجيه العالَم توجيهاً اجتماعيًّا حتى عَدَّه كثير من أقطاب السياسة ، مثل ثِيُودُور رُوزْفِلْت وكليمَنْسو وهرْيُو ومُوسُولِّينى الخ ، أستاذاً مُوجِّهاً لهم ، وقد سَرَت هذه البغضاء فى فريق من شُبّاننا المقلِّدين الذين تخرَّجوا فى الجامعة الفرنسية فراحوا يُرَدِّدون ، عن جهلٍ ، قولاً لبعض أساتذة هذه الجامعة بأن لوبونَ مُوطِّىءٌ لعلم الاجتماع فقط (Vulgarisateur) ، غافلين عن قوة الإبداع والابتكار فى جميع مؤلفاته وعن عدم تَقيُّده بأىِّ مذهب اجتماعىّ تقليدىّ حتى عَدَّه خصمُه ، بُوغْلِه ، وهو أستاذُ علم الاجتماع فى كليةِ السوربون ، أحدَ علماء الاجتماع الثلاثة المعاصرين الذين تُباهى بهم فرنسة ، وهؤلاء العلماء هم : لوبون ودُركايْم وتارْد.

وفى أساتذة الجامعة يقول لوبونُ : « إن الروح التى تسْرِى بالتدريج فى أساتذتنا إذا مااستمرت على السِّراية أحدق بنا خَطر الانحلال بسرعة ، أجَلْ ، قد تخسر

أمةٌ معاركَ وولاياتٍ فتنهض ، ولكنها تخسر كلَّ شيء فلا تنهض عندما تصبح عاطلة من المشاعر التى هى سرُّ كيانها وعظمتها » .

ولا نرى أحسنَ من أن نُردِّد ما ختم به لو بونُ كتابَه « روح التربية » :

« ومهما يكن الأمرُ فقد أتممتُ عملى ، ولا يجاوز عملى هذا غيرَ تنوير الرأى العام المُتردِّد الضالِّ فى الوقت الحاضر ، فعلى الرسل أن يُحرِّكوا الجموع ويُحْدِثوا تلك التيّارات العظيمةَ التى لاتقاومها النُّظم البالية أبداً ، وعملٌ كهذا مما لا يعارضه حزبٌ ، وسينال موافقةَ جميع الأحزاب ذاتَ يوم لاريب ، وعملٌ كهذا يتوقف عليه مستقبلُ فرنسة ، فهذا البلدُ العظيم الذى ظلَّ من مناور الحضارة زمناً طويلاً يبتعد عن مقامه الأول ، الذى كان يحتله ، يوماً فيوماً ، فإذا لم تتغيَّر جامعتنا هبطت فرنسة ، من فوْرها ، إلى دَرَكةٍ لا تبقى لها قيمةٌ فيها ، فتغدو ضحيةَ جميع المصادفات » .

* * *

تلك الأمورُ من أبرز ما فى كتاب « روح التربية » للعلامة غوستاف لو بون ، وهى ، و إن كانت لا تُغنى عن مطالعته ، تساعد على تفهُّمه ، والكتابُ قد وُضع سنة ١٩٠٢ ، عَقِبَ التحقيق البرلمانىّ الذى تمَّ سنة ١٨٩٩ فى ستة مجلدات ضخمة، وهو يهدف إلى تبيُّن التربية والتعليم فى فرنسة وإظهار مواطن الخلل فيهما ومعالجتهما بأنفع الوسائل ، و إذا كان موضوع الكتاب فرنسيًّا فما هو نفع ترجمته إلى العربية وقد مرّت على تأليفه عِدّةُ سنوات ؟ يَرِدُ هذا السؤالُ الخاطرَ ويُقال فى الجواب عنه :

١ — إن الكتاب من وَضع عالم اجتماعىّ من الطبقة الأولى ، ومن أكثر علماء الاجتماع توجيهاً فى العالَم ، والكتابُ رائعٌ مؤثرٌ ، والكتابُ فلسفىٌّ حسَنُ الترتيب كثير الانسجام ، وقد طُبع نحو أربعين مرة ، وقد نُقل إلى أرقى لغات الدنيا ، فلا ينبغى أن تخلوَ المكتبة العربية من ترجمة له .

٢ — إن لو بونَ قد تفلَّت فى وضع ذلك الكتاب من اتّباع أىِّ مذهب فى التربية ومن السير وراء التقاليد فجاء كتابه بِدْعاً فى بابه وروحه ومناحيه ، مع إصابةِ نظرٍ وحُسْنِ بصيرة ، فظلَّ محافظاً على قيمته جديراً بالنقل .

٣ — إن تربية أُمّة ، و إن كانت لا تلائم أمةً أخرى من كلِّ ناحية ، يوجَد فيها ما تحْسُن معرفتُه عند دراسة هذه التربية بالتفصيل ، فدراسةُ أمر التربية فى فرنسة تؤدى إلى اطّلاعنا على مسائلَ فى التربية لها خطورتُها .

٤ — لا تزال فرنسة مُمعِنة فى مناهجها على مبدأ الاستظهار بأشدَّ مما كانت عليه حين وَضع لو بونُ كتابه « روح التربية » ، وهى لم تنحرف عن هذا المبدأ قِيدَ أنمُلة على ما أصابها من الكوارث وعلى ما كان من إنذار لو بونَ إياها سوء العاقبة ، ولا يزال الشرق العربىُّ معتمداً على مدارسها وجامعاتها فيُرسل ، دَوْماً ، إلى هذه المعاهد أبناءه أفراداً وأرْسالاً ليتخرَّجوا فيها .

٥ — لا تزال مدارس الشرق العربىّ وجامعاتُه تقتبس من معاهد فرنسة برامجَها ومناهجها اقتباساً مطلقاً ، فتعتمد على مبادئ الاستظهار اعتماداً غيرَ مُقيَّد ، ولا يزال أساتذة الشرق العربىّ يُقلِّدون أساتذةَ فرنسة تقليداً فاسداً ، فيستصوبون كلَّ ما فى دور العلم بفرنسة فيسْعَوْن فى انتحال عيوبها كدعوتهم ، مثلاً ، إلى إدخال تعليم اللغتين ، اليونانية واللاتينية ، إلى مدارسنا وجامعاتنا ، مع ما يُبديه

أمثالُ لو بونَ من الاحتجاج والاعتراض على تَمَسُّك الفرنسيين بتَيْنِكَ اللغتين ، فأصبح من الضروريِّ أن نَطَّلِع على تلك العيوب ، الخ .

وفى سنة ١٩٢٣ ينقل أحد أساتذة الجامعة المصرية الدكتور طه حسين كتابَ « روح التربية » إلى العربية ، ويقول فى مقدمته : « إنى ترجمتُ هذا الكتاب ولم أترجمه ، ترجمْتُه ، لأن رأياً من الآراء التى وردَت فيه لن يفوتَ القارئَ ، ولم أترجمه لأنى لم أتكلف النقل الحرفيَّ ، ولم أعدِل عن النقل الحرفيِّ كسَلاً أو مَلَلاً ، وإنما عدَلْت عنه إيثاراً لما لم يُؤْثِره المؤلفُ من القصْد والإيجاز ، فالمؤلفُ مطنبٌ شديد الإطناب .. والكتابُ لم يوضع لنقْد التعليم فى الشرق ، وإنما وُضِع لنقد التعليم فى فرنسة » .

ويُهدِى إلىَّ صديقٌ نسخةً من تلك الترْجمة فى سنة ١٩٢٤ أيام كنت طالباً فى كلية الحقوق بباريس ، وأُسَرُّ بها فأزورُ مع بعض الأصدقاء العلامةَ غوستاف لوبون لتبليغه نبأَ ذلك ، فلعله يُسَرُّ مثلَنا بذلك ، ويرُوزُ العلامة لوبون تلك النسخة ويقول : « يظهر أن المترجم المصريَّ راغبٌ فى جعل الترْجمة جزأين أو أن خطَّكم اختزاليٌّ ! » ، ونترجم له مقدمةَ الأستاذ طه حسين فيقول لوبونُ : « إن كتاب روح التربية عالَمىٌّ ، وقد تُرْجِم ترْجمةً صحيحة إلى عِدَّةِ لغات ، وهو يُطْبَع بفرنسة مرةً واحدةً فى كلِّ سنة على الأقلّ ، فالذى أرى أن المترجم المصريَّ أزال حيَوِيَّةَ الكتاب » ، ونَعِدُ لوبون بتدَبُّرِ الأمر فى المستقبل ونخرج من حضرته ..

وتمضى أعوامٌ ، ونرَى ، مع ذلك ، أن الأستاذ طه حسين خليقٌ بأن نَحْمَدَ له رَغْبتَه فى الخير ، ومحاولتَه للنفع ، وتكلُّفَه للمشقة فى سبيل ذلك .

ونذْكُر ما حدَثَ لنا مع العلامة الكبير لو بون ، ونذْكُر ما وَعَدْنا به العلامة

لو بون من تَدَبُّر الأمر ونقابلُ بين ترْجمة الأستاذ طه حسين والأصل الفرنسىِّ فنجد أنه حذَف نحو الثلثَيْن من ذلك الكتابِ العلمىِّ الاجتماعىِّ وأنه حذَفَ من الكتاب فصولاً بأسْرِها ، وأنه سَرَدَ أقوالاً على أنها للمؤلف مع أن المؤلفَ عزاها فى كتابه إلى غيره ، وأنه لم يُشِر إلى مواطن الحذْفِ إلاَّ قليلاً ، وأنه لم يُعْنَ بلغة الترجمة فيُزِيلَ العُجْمَة منها جُهدَ الاستطاعة .. ولا أدرى أيَجِد فى نَقْله لذلك الكتاب على ذلك الوجه عَيْباً وتعَجُّلاً ، وإنما الذى أراه أنه لا يرْضَى الآن عن ترْجمته تلك .

من أجْل ذلك نقلتُ كتاب « روح التربية » نقلاً يكاد يكون حرفيًّا مُنْجِزاً ما كُنَّا قد وعَدْنا به الفيلسوفَ العلامة لو بون ، ولو بعد حين ، فالأمور مرهونة بأوقاتها ، فإذا كنت قد وُفِّقْت لذلك فإننى أكون قد نِلْتُ ما أرجو ، والله المُوَفِّق

« نابلس » عادل زعيتر

مُقَدّمَةُ المؤلف

فى الطبعةِ السادسةَ عشرةَ

اتَّفَقَ لهذا الـكتاب قُرَّاء كثيرون ، ولم يَتِمَّ نجاحُه مع طبعه خمسَ عشرةَ مرة وترجمته إلى عِدَّة لغات [1] ، وظلَّ تأثيرُه فى رجال الجـامعة ضعيفاً إلى الغاية مع ذلك ، فلمَّا قُيِّدَ أساتذتُنا ببرامجَ وثيقةٍ غَدَوْا عاجزين عن تدريس ما هو خارج عن موادِّ هذه البرامج ، وهم إذا ما طَبَّقُوها اتَّبَعوا المناهجَ التى اتُّخِذَت فى تعليمهم الخاصِّ بحكم الطبيعة .

على أن هنالك عِدَّةَ أسبابٍ أخرى تَحُول دون تحويل نظام تربيتنا ، وتَجِد عَرْضاً لهذه الأسباب فى هـذا الـكتاب ، وهى توضح السبب فى بقاء خير العزائم عاجزةً فى الوقت الحاضر .

وإليكَ دليلاً جديداً على هذا العَجْز وَقَعَ لى فى الحال الآتية :

قرأ إحدى طَبَعات كتابى الأولى عضوُ مجلسِ الشيوخ ومجمعِ العلوم ومجمع الطبِّ المفضالُ البروفسور لِيُون لابِهْ الذى كنت أَعْرِفُه بالشهرة فقط فزارنى لِيُخْبِرَنى بعزمه على إلقاء خُطبة شديدة فى مجلس الشيوخ بُغْيَةَ إصلاح التعليم عندنا ، ثم عاد

---

(١) جاء فى الصفحة الأولى من ترجمة هذا الـكتاب إلى اللغة الروسية : « قام الجنرال سيرج بود ايفسكى بترجمة هذا الـكتاب وفق رغبة رئيس مجمع العلوم ومدير المدارس الحربية فى روسية صاحب السمو القيصرى الدوك الأعظم قسطنطين قسطنطينويش » .

إلىَّ غيرَ مرة ليباحثنى فى هذا الموضوع كما باحث فيه بعض الأصدقاء ، فكانت نتيجة هذه المباحثات وجوبَ تحويل روح الأساتذة ثم روح الآباء ثم روح الطلاّب لتحويل نظام تربيتنا ، فما كان من هذا الشيخ الجليل إلاّ أن عدَلَ من تلقاء نفسه عن إلقاء خُطبته إزاء هذا الأمر البديهىّ .

واقتصرتُ فى الطَّبعات السابقة على ذكر الشىء القليل عن التعليم فى الخارج ، ثم رأيتُ من المفيد أن أسلُكَ سبيلَ التفصيل فخصَّصْتُ عِدَّةَ فصول من هذه الطبعة الجديدة لدرس مناهج التربية فى البلدان التى بَلَغ التعليم فيها أعلى درجات الكمال ، أى الولايات المتحدة الأمريكية ، ومن هذه الدِّراسة سيظهر مقدارُ عُمق الهُوَّة التى بين طرقنا وطرقها ، فالأساتذةُ الأمريكيون إذ يهتدون بمبادئَ نفسية وثيقة إلى الغاية تجدُهم يَعرفون كيف يُنمُّون فى الطالب روحَ الملاحظة والتأمل والجزم والحزم ، ولا ترى لِلْكتاب سوى شأنٍ ضئيل وللحفظ على ظهر القلب سوى أثرٍ صِفْر فى هذا التعليم ، ولا ترى إلا عكسَ هذا فى جامعتنا ، فالفتى الفرنسىُّ لا يَصْنع غير استظهار الدروس من المدرسة الابتدائية إلى التعليم العالى ، أجَلْ ، إن هنالك أناساً قليلين من ذوى النفوس المستقلة يَتفلّتون من النفوذ الجامعىّ ، ولكنك تُبْصِر أثرَ هذا النفوذ الجامعىّ المشؤوم ملازماً لجمهور الطُّلاّب العظيم مَدَى الحياة ، فمن أجْل ذلك نقول إن فرنسة إذا كانت تشتمل على شِرْذِمة قليلين من ذوى النفوس العالية تَحْفَظُ بهم مقامها فى العالم فإنها تَفْقِد بالتدريج ذوى المستوى المتوسط الذين هم دعائم الحضارة ، وكيف ينشأ أناس من هذا المستوى وليس من شأن تعليمنا إيجادُهم ؟

تجِد رجالَ الجامعة فى كلِّ صفحة من هذا الكتاب يُقدِّمون دليلاً على أن جميع تعليمهم يقوم على استظهار كُتُب مختصرة ، ولم يَشِذَّ عن هذا مِنْهاجُ مدرسة البُولِيتِكْنِيك التى هى أشهر مدارسنا الكبرى ، فالطالبُ يقتصر فيها على حفظ أمور ليوم الامتحان لم تَلْبَث أن تُنْسَى لِما كان من نفوذها دائرةَ الفَهْم بطريق الذاكرة وحدَها .

وأصاب فى الحكم على هُزْل التعليم الذى يُنال فى تلك المدرسة أحدُ خِرِّيجيها السابقين مسيو أ . بليتان الذى أضحى مفتشاً عامًّا للمعادن ، وذلك فى مذكرة نشرتها مجلةُ العلوم العامة فى عددها الصادر فى ١٥ من أبريل سنة ١٩١٠ ، فإليك بعضَ ما جاء فيها :

« يَخْسَر التعليم الذى لا يتَّجِه إلا إلى مسائل الامتحان كلَّ صفة علمية ولا يُدرِّب غيرَ الذاكرة ، وطالب مدرسة البوليتكنيك إذ كان لا يطالَب بغير حفظ دروسه وكان لا يُطلَب منه القيامُ بأىِّ عمل شخصىّ لا تجِد ما يساعد على تمييز قيمته الحقيقية، فيمكن ذوى الذاكرة القويّة والذكاء القليل أن ينالوا علاماتِ تفوُّق حتى فى الرياضيات فيَخْرُجوا فى الصفوف الأولى فى الغالب » .

***

وإذا كان تحويلُ تعليمنا مستحيلاً تقريباً فما ذا يكون نفعُ كتابٍ فى التربية؟ أفلا يُعْلَم ، فضلاً عن ذلك ، أن ما يظهر كلَّ يوم فى هذا الموضوع من أكداس الكُتُب التى لا يُحْصيها عدٌّ ليس له من القراء غيرُ مؤلِّفيه ؟

هذا هو الذى كنتُ أسأل نفسى به منذ أكثرَ من عشر سنوات حيناً آلمتنى

حالُ الانحطاط التى تقودُنا إليها جامعتُنا ففكّرتُ فى تأليف هذا الكتاب ، وحمّلتُ نفسى على كتابته مع ذلك ، وذلك ، أولاً أنه لا يجوز أن يُتردَّد فى قول ما يُعتقد نفعُه ، وثانياً أننى كنت قانعاً بأن الرأى الصائب لا بُدَّ من نباته عاجلاً أو آجلاً ، مهما كان صُلود الصخرة التى يُلقى إليها .

ولم آسَفْ على إبراز هذا الكتاب ، فقد اتّفق له قراء كثيرون لم اتوقع قراءتهم له قطُّ ، واتّفق له من التأثير الخاص ما كان أملى فيه أقلّ من ذلك ، ولم يَقع هذا التأثير فى جامعة بلغت من الكبر ما تعجِز معه عن التحول ، بل وقع فى فريق من الناس لم يكن ليَخطُرَ على بالى قطُّ .

حقًّا لم يَلبث صَدَى مباحثى أن تردَّد فى مدرسة مهمة أُعِدَّت لِتَنْشِئة قادتنا الحربيين ، وأقصِدُ بها مدرسةَ الحربية التى كان من حُسْن الحظّ أن تخلّصت من تأثير الجامعة ، فقد وُجِد فيها أساتذةٌ علماء كالجنرال بونال والكولونيل دُومُودْوِى وغيرهما أدخلوا المبادىء الأساسية المفصّلة فى هذا الكتاب إلى أذهان صَفْوَة نَيِّرَة من الضباط .

وفى صِناعة الحرب على الخصوص يجب أن تتجلّى فائدة المناهج التى تُؤدّى إلى تقوية خُلق التمييز والتأمل وعادة الملاحظة والإرادة وضبط النفس .

ويتألف فنُّ التربية من اكتساب مثل تلك الصفات ثم إدخالها إلى دائرة اللاشعور لتصبح عواملَ سَيْر ، وأدرك الضبّاط تماما ما عجَزَ رجال الجامعة عن فهْمِه ، وأضحى لدىَّ دليلٌ جديد على ذلك بالكتاب الحديث الذى ألّفه قائد أركان الحرب مسيو غوشيه فسماه « بحثٌ فى روح الجيش والقيادة » ، فهذا الكتاب يشتمل على الدروس التى ألقاها مسيو غوشيه على جماعة من الضباط

ليَبْسط لهم طُرُق التربية التى فَصَّلتْها مستنداً إلى مبادىء علم النفس الحديثة ، فلعلّ جامعتنا تخْضع لِما رَفَضَته من التحول بفعل الجيش .

ولم تَبْدأْ مبادىء التربية المعروضةُ فى هذا الكتاب بالانتشار فى الجيش الفرنسى وحدَه ، فإليك كيف يُعْرِب عن رأيه أحدُ الكُتّاب فى المبحث الممتاز القوىّ الذى نُشِر فى عدد الجريدة البحرية العسكرية (الإنكليزية) الصادر فى ٨ من مايو سنة ١٩٠٩ :

« لم يَأْتِ أحدٌ قطّ بتعريفٍ للتربية أفضلَ من التعريف الذى جاء به غوستاف لوبون وهو : « أن التربية هى فنٌّ تحويل الشعورىِّ إلى اللاشعورىِّ » ، وهذا المبدأُ هو الذى اتّخذه رؤساء أركان الحرب العامة الإنكليزية رُكناً أساسيًّا لإقامة وحدةٍ بين الرأى والعمل فى التربية العسكرية التى ترانا ذوى حاجة مُلِحّة إليها » .

ويَعْرِض هذا الكاتب عَرْضاً حسناً إلى الغاية أمرَ تطبيق هذا المبدأ فى تعاليم أركان الحرب الإنكليز الذين أدركوا إدراكاً تامًّا أن الغريزة ، لا العقل ، هى التى تُسيِّر فى ميدان القتال ، وأن من الضرورى تحويلَ العقلىِّ إلى الغريزىِّ وَفقَ تربيةٍ خاصة ، فعَن اللاشعور تَصْدُر الأوامر السريعة ، ومن قول هذا الكاتب : « يَجب أن تصبح البراعةُ ووَحْدَةُ الرأى أمرين غريزيين وَفقَ تربية ملائمة » ، فلا قولَ أطيب من هذا القول .

البَابُ الأوَّلُ

التحقيق في إصلاح التعليم

الفصل الأول

آراء أساتذة الجامعة
فى أمر التعليم

حبوط جميع الجهود فى إصلاح التعليم الجامعى — اتفاق أساتذة الجامعة فى إعلان انحطاط هذا التعليم وعجزهم عن اكتشاف الأسباب ـ ما أسفرت عنه خطب مسيو ليبان ومسيو أبيل الحديثة من الأدلة ـ التعليم فى إنكلترة وفى ألمانية ـ اختلاف المبادىء الناظمة .

١

تاريخُ المحاولات المستمرة العقيمةِ التى أُتِىَ بها فى فرنسة منذ ثلاثين سنةً لتغيير نظامنا فى التربية حافلٌ بالمعارف النفسية ، وهو يساعد على إثبات درجة هَيْمَنَة مبادئ الأمم الوِراثية على مصيرها كما يساعد على إثبات درجة بُطْلَان المبدأ اللاتينيّ المُتَأَصِّل القائل بإمكان تحويل النُّظُم ، التى هى وليدة العقل الصِّرْف ، بقوة المراسيم .

ما فَتِئَتْ أصوات الأَثْبَات[1] تعلو منذ زمن طويل لإعلان عُقْم تعليمنا ، وبُذِلَ كلُّ جُهْدٍ لإصلاحه ، ولم يؤدِّ كلُّ تغيير ، مع ذلك ، إلا إلى جعله أكثرَ فساداً .

---

(١) الأثبات : ثقات القوم والمفرد ثبت .

وتجد فى هذا الـكتاب أسبابَ هذا الإخفاق ، وهى تقوم ، من بعض الوجوه ، على جهل عِلَل انحطاط تعليمنا الحقيقيةِ جهلاً عميقاً ، فالعلةُ التى لم تُعرَف مصادرُها لا يُشفَى منها .

والذى يقرأُ المجلداتِ الستةَ الضخمةَ المشتملةَ على التحقيق البرلمانىِّ الأخير فى التربية يستطيع أن يَطَّلع جيِّدًا على مَدَى هـذا الجهل ، وكيف تَلِج الأمور فى النفس ؟ وكيف تَرْسُخ فيهـا ؟ وكيف يَعرِف الإنسان أن يلاحظ ويُميِّز ويَفطُن ويكون ذا منهاج ؟ لم يَكَد المُحقِّقون يتناولون هذه المسائل الأساسية ، وكاد الذين أَدْلَوْا بإفادات أمام لجنة التحقيق يُجمِعون على الحُكم بأن نتائج تعليمنا مما يُرْثَى له، ولماذا يُرْثَى لها ؟ يظهر أنهم جهلوا ذلك جهلاً مُطْبِقاً .

٢

استوقف نظرى ذلك الجهلُ لبعض المبادئ النفسية الأساسية فعَكَفَتْ نفسى فى هذا الـكتاب على إظهار الأسباب الحقيقية لانحطاط تعليمنا ولإثبات أن البرامج ، التى يُفترَض أنها عِلَلُ جميع الشرور ، هى غيرُ ذات فِعْلٍ فى هذا الانحطاط .

ولو أمكن تَحَوُّل مبادئنا الموروثة لأمكن نَفعُ كتابى ، فترانى مضطرًا إلى الاعتراف بأنه لم يُنِرْ بصيرةَ أحد من رجال الجامعة فى فرنسة على الأقل أو يُقنِعه مع ما أصاب من رواج ، فلا يزال أساتذة التعليم عنـدنا يبحثون عن علل انحطاط أرانى قد بيَّنتُها بجلاء .

وقد تَمَثَّلَ عجزُ أساتذتنا عن اكتشاف تلك العلل من مطالعة الخُطَب التى ألقاها عن التعليم أمام جمعية تقدم العلوم اثنان من أهمِّ مديرى جامعتنا ، وهما مسيو

ليمان ومسيو أَبيل ، ويمكن عَدُّ هـذه الوثائق عِنوَاناً صحيحاً للأفكار المُسَيِّرة لرؤساء الجامعة لِما يتمتع به مؤلِّفاها من الشهرة والمقام .

وكان مسيو ليمان على اتِّفاق هو وأكثرُ زملائه ، فأبان أن تعليمنا فى جميع درجاته هَبَط إلى مستوًى لا يُمكنه السقوطُ إلى ما هو أدنى منه ، وأظهر هذا الأستاذ العَلاَّمة مقدارَ الخِدَم التى أسداها تلاميذُ الجامعات الألمانية إلى الصِّناعة وعجزَ طلاب كلياتنا ومدارسنا عن القيام بمثل هذه الخِدَم ، ومما أشار إليه « ذلك النفوذُ العالَمِىُّ الذى تمارسه الجامعات الألمانيـة فتَقدُّمٌ إلى مصانع أوربة وأمريكة طائفةً كبيرة من العلماء » ، وفيما ترى نُمُوَّ العلم والصِّناعة فى ألمانية بلا انقطاع تُبصِر سَيْرَهما عندنا على العـكس فتجدُها يَتَدَرَّجان إلى الانحطاط فى كلِّ يوم .

وإذ لاحظ المُؤلِّف ذلك التقدمَ من جهة وذلك الانحطاطَ من جهة أخرى وجَد نفسه إزاء ضرورة البحث عن العِلَل ، وهو على ما قام به من الجهود للوقوف عليها لم تَهْجُس حتى فى صدره .

وعلى خُلُوِّ براهين ذلك المؤلف من الصواب تجدُها ذات ابتـكار غريب ، فعنده أن سُوء ما عليه التعليم عندنا نشأ عن أن مصدر هذا التعليم صينىٌّ وعن أن اليسوعيين هم الذين أدخلوه إلينا ، فاسمع قوله : « إذا كنا نجد هنا جهلاً متواتراً ، جهلاً مُعَلَّماً مُؤَدَّباً يُذَكِّرنا بالصين فإن سبب ذلك بسيط ، وهو أن فنَّ تربيتنا أتى إلينا من الصين ، وهذا حادث تاريخىٌّ يظهر من أن فنَّ تربيتنا هو فنُّ التربيـة بعينه فى العهد السابق ، وأنه صَدَر عن كلية لويس الـكبير القديمة التى أسَّسها ، كما هو معلوم ، مُرْسَلون (يسوعيون) عادوا من الشرق الأقصى » .

اكتشف ذلك النابغةُ والعضوُ فى المجمع العلمىّ أسباب الداء على هذا الوجه فبحث عن الدواء ، فلم يَجِد ما هو أسهل منه ، فرأى أنه يكفى لكمال التعليم أن يكون مستقلاً عن موظفى وزارة المعارف العامة ، فرَفَع عَقِيرَته مُغاضِباً قائلاً :

« يجب إنقاذ التعليم من حَذْلَقة الدواوين وتحرير الجامعات من نِيْر السلطة التنفيذية ، فما بَرِحتْ وطأة هذه السلطة تشتدُّ على المدارس العليا بفرضِها عليها فَنَّ تربيتها الذى هو وليد العهد السابق ، فهل يُقيِّض لنا وزير كبير يَنْزِع من السلطة التنفيذية حَقّ منح المراتب والدرجات ؟ »

وعَلِم موظفو الدواوين المُستَذْنبُون مَبْهُوتِين بماذا يُتَّهَمون ، وظَهَر لهم ، مع دَهَشٍ ، أن أستاذاً فى السوربون بدا جاهلاً أن رجال الجامعة وحدَهم هم الذين يُقَرِّرون البرامج ويقومون بالامتحانات التى تُؤَدِّى إلى نَيْل ما تُسلِّمه السلطة التنفيذية من الشهادات بعدئذ .

ولا تَفتَرِضْ أن مثل الآراء المعروضة آنفاً خاصٌّ بأستاذ واحد ، فجميعُ أساتذة الجامعة يَرَوْن كما يرى ، ويلوح لنا أن كِبار المتخصصين هؤلاء يَفقِدون ، بالحقيقة ، كلَّ قدرة على الملاحظة والبرهنة منذ ابتعادهم عن دائرة اختصاصهم ، ولن يَتقَدَّم بلدٌ يَحْكُم فيه مجمع من العلماء وَفق ما اقْتَرَح ذلك ، غير مرة ، فلاسفةُ بِيضُ القلوب .

ولدينا دليلٌ جديد على عَجْز رؤساء جامعتنا عن كلِّ فَهْم لعلل انحطاط مناهجهم فى التعليم ، وذلك من قراءة خُطبة أخرى ألقاها عميد كلية العلوم بباريس مسيو أپيل أمام جمعية تقدم العلوم تلك كما صنع مسيو ليپمان .

سار مسيو أپيل على غِرار زميله فبدأ بنَقْد التعليم الجامعىّ نقداً عنيفاً وذكر أنه لا يَصْلُح لإنماء الروح العلمية ما دامت المسابقات والامتحانات ، من المدارس الابتدائية إلى ذُرَى التعليم العالى ، ليست سوى تَجارِبَ للذاكرة .

هذه الانتقاداتُ صائبةٌ ، بَيْدَ أن صاحبها لم يُدْرِك علل الداء الذى أشار إليه ، فلم تكن الأدوية التى أوصى بها أو تَصوَّرَها إلا غايةً فى التَّفَه .

يَدُلُّ كلُّ سطرٍ أَتَى به على تردده فيما يفكِّر ، وذلك كما تَنِمُّ عليه المقتطفات الآتية من خِطَطه فى الإصلاح :

« تُبْصِر الإدارةُ الداءَ ، وتبحث بِجِدٍّ عن الدواء ، فهذا الدواء يقوم ، على الخصوص ، على إحداث صِلاتٍ متوالية بين مدارس المعلمين الابتدائية والتعليم العالى (! !) »

ثم يقترح « أن يُفادَ من الجامعات فى التعليم العلمى » ، ثم يَعُدُّ من الإصلاح العظيم إلغاءَ قسم من دروس المُوزْيُوم (حديقة النبات بباريس) ، وتحويلَ هذه المؤسَّسة إلى « معهد وطنىّ للمجموعات النباتية » .

ثم يَشْعُر بما فى مثل هذه الأفكار من الضَّعْف الكبير فيعود إلى الموضوع فى مقالة فيقول مُوَكِّداً : « إن أول إصلاح واجب هو تصنيف موادِّ البرامج على حسب فائدتها ، ثم يقوم الإصلاح الثانى على تطبيق هذا التقرير فى الجامعة العاملة كما يُطَبَّق فى إدارتها فيُضَيَّق نِطاق هذا التعليم ويُوَسَّع نِطاق ذلك التعليم ، وتُلغَى كراسى التدريس هذه وتُحْدَث كراسى التدريس تلك » .

فمن ثَمَّ ترى أن أحداً من هؤلاء المتخصصين الفُضَلاء لم يَتخَيَّلْ بعْدُ أن

المناهج ، لا البرامج ، هى التى يجب تغييرها، وليس اقتراح تطويلِ البرامج أو تقصيرِها وإلغاء بعض كراسى التعليم وإحداثُ كراسٍ أخرى إلاّ من اللّغو الفارغ الذى لا يدْعمه رأىٌ ناظم .

ويظهر أن مسئلة التعليم قد استهوت النفوسَ فى الوقت الحاضر ، وآيةُ ذلك ما كان من القاء خُطبة ثالثة فى جمعية تقدم العلوم عن نظامنا فى التربية ، وذلك من قِبَل عضو مِفْضال فى المجمع العلمىّ اسمُه مسيو شارل لالمان .

ولا حاجة إلى ذكرنا أن مسيو شارل لالمان ليس من رجال الجامعة ، وذلك كما يبدو من التأملات الرّصينة التى تُرصِّع خُطبته .

يذكر هذا الخطيب فى البَداءة أن غاية التربية هى تثقيف النفس ، ثم يُقرِّر أن الجامعة لا تُجيد تعليم اللاتينية ولا الفرنسية ولا أىّ شىء آخر ، ثم يَشْعُر بدرجة استحالة الإصلاحات فى الوقت الحاضر فيكتفى بالمطالبة بأن يتناول ما يُعلَّم من شىء قليل أموراً نافعةً على الأقل ، أى اللغاتِ الحديثةَ والعلومَ التى تَقْدِر ، كاللاتينية ، على تثقيف النفس أيضاً .

يجب أن نعتقد أن انتقاداتِ مسيو لالمان سديدةٌ ، وذلك لِما أحدثته من فَوْراتِ سُخْطٍ حقيقية فى رجال الجامعة ، حتى إن مسيو لالمان لم يَسْطِع أن يُقْنِع جريدة يومية كبيرة بأن تنشر له جواباً عن مقالة عنيفة دبَّجها يَراع أحد المُعْجَبين القليلين بمناهج التعليم عندنا .

٣

نقَلْتُ عباراتٍ من أحدث الخُطَب الرسمية التى أُلقِيَتْ لاثبِت مافى أساتذة جامعتنا من عدم إدراكٍ لمادّة التعليم ، فهؤلاء المتخصصون الفُضَلاء هم ، كما ذكرتُ غيرَ مرةٍ ، بارعون فى مختبراتهم أو فى حُجُرات أعمالهم ، فإذا ما خرَجوا منها لينظروا إلى العالَم الخارجىّ ويَحْكُموا فى أمره وَهَنَت سلسلة براهينهم وضَعُفَت أحكامُهم .

عدمُ إدراك الجامعة ذلك يَحُول دون بَصَرها أن العلة الرئيسة للانحطاط الذى نَئِنُّ منه ناشئةٌ عن فَقْر مناهجها التعليمية ، ولا حاجة لِقُرّاء هذا الكتاب أن يتصفحوا صَفَحَاته كثيراً ليعلموا تأثير مثل هذه المناهج ولِيَرَوْا أنها واحدة فى جميع فروع التعليم ، عالياً كان هذا التعليم أو ثانوياً أو ابتدائياً ، ولن تَجِدَ غيرَ مناهجَ واحدةٍ سواءٌ عليك أنظرتَ إلى كليةٍ ما أم إلى مدرسة المعلمين أم إلى مدرسة البُولِيتِكْنِيك أم إلى مدرسة زراعية أم إلى مدرسة ابتدائية بسيطة ، أَجَلْ ، يمكن تغييرُ البرامج كما يَحْدُث ذلك فى كلِّ يوم ، ولكن هذه التغييرات إذ كانت لا تتناول المناهجَ فإن نتائجها تَظَلُّ ثابتةً لا تتبدل .

وغَدَتْ هذه النتائج ، أيضاً ، دون ما كانت عليه منذ ثلاثين سنة بمراحل ، وذلك لأنه رُئِىَ إصلاح التعليم بإثقال البرامج وتعقيدها ، فأضحى التعقيد والتَّنَطُّع البيزنطىُّ وازدراء الحقائق ظاهرةَ تعليمنا الراهن على اختلاف درجاته ، ويكفى لتتبَيَّنَ سرعةَ تَضَخُّم تلك المناحى أن تقابل بين كُتُب الصفوف الحاضرة والكتب

القديمة ، فمؤلفو الكتب المدرسية الجديدة يَعلمون جيِّداً نوعَ الكُتُب المُحَبَّبة
إلى الأساتذة الذين يُناط بهم أمرُ ترقيهم فلا يؤلِّفون غيرها ، ولن يكون نصيب
الأستاذ الذى يَنْشُر اليوم كتاباً على نمط مُؤَلَّفات تِنْدال (الإنكليزية) الرائعة
فى الضياء والصوت والحرارة غيرَ قِلَّة الحُظْوة ويُقْضَى عليه بالعَيْش مَنْسِيًّا فى أقاصى
إحدى الأقاليم .

ولا مِراء فى أن الطالب لا يَفْقه شيئاً من جميع التخليطات التى يُدرَّسُها باسم
العلم أو الأدب ، وهو يَحْفَظ منها على ظهر القلب عباراتٍ استعداداً للامتحان ، فإذا
ما جاوز الامتحان نَسِيها كلَّها بعد انقضاء ثلاثة أشهر ، ومسيو ليبمان نفسُه هو
الذى كَشَف لِلَجْنة التحقيق البرلمانى أن أكثر حَمَلة البكالوريا يصبحون بعد
بضعة أشهر من الامتحان عاجزين عن حَلِّ مسئلة حسابية بسيطة أو مُركَّبة ،
ويمكن تصديقُ مسيو ليبما فى ذلك لِما كان من تأييد عميد كلية العلوم مسيو دار بو
لإفادته ، ومن ثَمَّ كان اضطرارُ الجامعة إلى إنشاء درس خاصّ فى السُّورْبُون
للحساب البَدائى من أَجْل حَمَلة بكالوريا العلوم الراغبين فى نَيْل شهادة العلوم
الفيزياوية والطبيعية .

ومن جميع تلك الكتب المختصرة التى تُحْفَظ بمَشَقَّة وتُنْسَى بسرعة لا يبقى فى
نفس الشبان الذين يجاوزون المدارس الثانوية سوى مَقْت شديد للدرس وعدم
اكتراث عميق لكلِّ شىء علمىّ ، ومسيو ليبمان هو الذى نبَّه إلى ذلك أيضاً ،
قال مسيو ليبمان : « إن الروح العلمية أقلُّ انتشاراً فى فرنسة مما فى أىِّ بلد أوربىّ وما
فى أمريكة واليابان ، فترى الصِّناعة القومية قد تأذَّت فى الصميم من هذا النقص ،

ونَقْصُ الروح العلمية مما يُشْعَر به فى سوى الصِّناعة أيضاً ، فما هو سبب هذا الداء ؟
يجب اتهامُ تعليمنا العامِّ الذى لا يَعْرِف سوى فَنٍّ تربيةِ المعهد السابق » .

كلُّ هذا صواب إلى الغاية ، ولكننى أقول مُكرِّراً إن سبب الداء لم يَصْدُر
عن الصينيين ولا عن رجال الدواوين خلافاً لِما يعتقده مسيو ليبمان ، فالجامعةُ
تتمتع اليوم بحرية مطلقة ، ولا تَبْخَل السلطات العامة عليها بشىء ، وتَحْبُوها هذه
السلطات بما لا ينقطع من العطايا ، وتُغيِّر الجامعة برامجَها تغييراً متصلاً ، وذلك من
غير أن تُبدِّل مناهجها ، والعكسُ هو مايجب أن تصنعه ، وستظلُّ نتائج تعليم الجامعة
مُحْزِنةً ما ظلَّت الجامعة غيرَ مُدْرِكة لذلك .

ولا يمكن إحياء المَوْتى ، فلا أمل ، إذَنْ ، فى موافقة جامعتنا على التحول ،
ولو رَغِبَت جامعتنا فى تغيير مناهجها خلافاً لكلِّ احتمال عقلىّ لسألنا : أين تَجِد
الأساتذةَ الضروريين لتحقيق مثل هذا التغيير ؟ وهل نأمُل من هؤلاء الأساتذة أن
يرْضَوْا بتجديد تربية أنفسهم ؟ يُثْبِت الأمر الآتى أن من العسير جدًّا أن تَجِد فى
فرنسة أساتذة قادرين على منح تعليم مماثل لِما يُعْطاه طُلَّابُ الأمم المجاورة :

عُيِّنَ مسيو إسْتُونيه مديراً لمدرسة البَرْق العليا منذ بضع سنين ، ولم تُؤْتِ هذه
المدرسةُ سوى أردأ النتائج حتى ذلك الحين ، فحاول مسيو إسْتُونْيه عبثاً حَمْلَ
أساتذتها على تحويل مناهجهم التعليمية ، وهو إذ رأى عُقْم جميع جهوده أبصر أن من
الضرورىِّ تغييرَ الهيئة التدريسية مع اشتمال هذه الهيئة على أساتذة معروفين جدًّا
ومنهم أستاذ فى مدرسة البوليتكنيك ، وذلك بأن يُسْتَبْدل أساتذةٌ بتسعة من ثلاثةَ عشرَ ،

غير أن صعوبة كبيرة وُجِدَت فى إيجاد خلفاء لهم قادرين على التعليم النافع ، فسأل صانعُ هذا الانقلاب نفسه حيناً من الزمن : أليس من الضرورى أن يُذْهَب إلى الخارج فيُبْحثَ فيه عن هؤلاء الأساتذة ؟ ومن المؤسف أن تكون النصيحةُ الوحيدة التى توَجَّه إلى الأُسَر المُثْرِية أن تُرْسِل أبناءها إلى ألمانية أو سويسرة أو أمريكة ليتعلموا فيها ، ومن المحزن أن نَظَلّ حيث نحن بعد أن أنفقت فرنسة مئاتِ الملايين فى سبيل التعليم .

٤

وعلى ما تَلَقَّاه كثير من أساتذة المدارس الثانوية من تربية عالية ضعيفة تَجِدهم على جانب كبير من الذكاء مستعدين لعمل الخير ، ولكنهم ذوو عَجْز لا مزيد عليه ، فهم يُطَبِّقون ما تَعلموه من المناهج ويَتّبِعون برامجَ لا يَقْدِرون على الانحراف عنها ، وما أُسِرّ به إلىّ من الأمور المحزنة بعد طبَعات هذا الكتاب الأولى دَلّنى على وجود أساتذة كثيرين ذوى اطلاع تامّ على ضَعْف قيمة مناهجنا الجامعية ، وأن هؤلاء الأساتذة يَعلمون جيداً أن الطلاب يُضِيعون فى المدارس الثانوية ثمانىَ سنوات أو عشرَ سنوات على غير جَدْوَى ، وأن هؤلاء الأساتذة إذ كانوا مُكرَهين على اتباع أوامر رؤسائهم اتباعاً وثيقاً غَدَوْا عاجزين عن إحداث أىّ تغيير .

وتكتنف التربية ، على إطلاقها ، أمرَ تثقيف المَلَكات الخُلقية والذهنية ، فأما التربية الخُلقية فلا تُعْنَى الجامعة بها أبداً ، وأما التربية الذهنية فلا تبالى الجامعة منها بغير تدريب الذاكرة ، فقوةُ التمييز والبرهنةُ وفنُّ الملاحظة وطرقُ البحث الخ ، إذ كانت أموراً لا يُكترث لها فى الامتحان تَجِدُها مهملةً إهمالاً شاملاً .

ويقوم كلُّ تعليم ثانوىّ على استظهار الطُّلّاب للكتب الموجَزة أو الأمالى وتلاوتِها عن ظَهْر القلب ، ويقول لى أستاذٌ شابٌّ فى مدرسة ثانوية كبيرة : « إننى أقمت الدليل على قوة مبادرة جريئة ، فقد عَلَّمت طُلّابى علمَ النبات بأن شرحتُ أمام أعينهم بعض النباتات بدلاً من أن أكتفىَ بإملاء مجموعة من الاصطلاحات العلمية عليهم » ، وتُعَلَّمُ جميعُ العلوم الأخرى ، كالفيزياء والكيمياء وغيرِهما ، بطريقة الاستظهار[1] ، ويتألف من بعض الآلات ، التى تُعْرَض على الطلاب من بعيد ولا يُعْمَل بها إلا نادراً جداً ، جميعُ ما يُسْمَح به من المِنهاج التَّجْرِبىّ الذى تزدريه الجامعة كثيراً مع إيصائها به على الدوام ، وسنرى فى هذا الكتاب أن الآدابَ واللغاتِ والتاريخَ تُعَلَّم بمثل ما تُعَلَّم به العلوم سوءاً .

والجامعةُ بمناهجها العتيقة قَتَلَت فى فرنسة الذوقَ العلمىّ والمباحثَ المستقلة قتلاً نهائيًّا ، والطالبُ ، وإن كان يستظهر صابراً الموجزاتِ الثقيلةَ التى يُفتَح له بتلاوتها عن ظهر القلب جميعُ المراتب حتى مرتبة الأستاذية ، يصبح عاجزاً عن كلّ عمل شخصىّ لِانطِفاء كلّ أثر لقوة الإبداع وقوةِ المبادرة فيه ، ونحن لا تَعوزنا المختبرات ، والمختبراتُ عندنا كثيرةٌ جدًّا ، بَيْد أن قاعاتِها تظلّ خالية على العموم .

وإذا حدث فى فَتَرَاتٍ نادرة أن زار الطالب هذه المختبراتِ المُهْمَلةَ الغالية

(١) تقتصر جميع الأوامر الجامعية على إدخال بعض التطبيقات الفيزياوية والكيماوية الناقصة إلى المدارس الثانوية ، غير أن « النتائج التى تنال مؤسفة جداً » كما أخبرنا بذلك الأستاذ مسيو ميرميه (فى عدد المجلة العلمية الصادر فى أكتوبر سنة ١٩٠٩) ، وكيف يمكن أن يحدث غير هذا ؟ فالأساتذة والآباء والطلاب يزدرون كل ما هو خارج عن مادة الامتحان ويعدون من ضياع الوقت أن يعنى بالكتب التى لا يستظهرها الطالب فيتلوها عن ظهر القلب يوم الامتحان .

لِيُعِدَّ فيها رسالةَ الأستاذية أمكنك أن تَقْطَعَ تقريباً بأن زيارته الأولى هذه تكون الأخيرةَ أيضاً .

ولا تحتمل الجامعة استقلالاً أو مبادرة فى أساتذتها مع ذلك ، فإذا ما بدا منهم سعىٌ إلى الابتكار ، ولو كان مُبْهَماً إلى الغاية ، ازْدُجِرَ بمراقبة بيزنطية دقيقة ، وقد قيَّدْنا بسلسلة وثيقة من المراتب فى عِدَّةِ قرون كان السلطان فيها للنظام المَلَكِىِّ وَلِلْكَثْلَكَةِ لا ريب ، ثم جاءت الجامعةُ فقيَّدَتنا بما هو أشدُّ من ذلك ، فالجامعةُ هى التى تُعَلِّمُ طبقاتِ المجتمع العليا وتُمْسِك مِفْتاح جميع المراتب ، فمن لم يَدْخُل حَوْزَتَها لم يَسْطِعْ أن يكون شيئاً مذكوراً .

كانت فرنسة ، قبل اتساع نِطاق النظام الجامعىِّ بالتدريج ، تَضُمُّ علماء مستقلين عُدُّوا مفخرةً لوطنهم ، واليوم يَنْدُر أن تَجِد فى فرنسة باحثين غيرَ رسميين بقيةً لماضٍ أفَل ، فهؤلاء الباحثون إذ حُرِمُوا وسائلَ العمل وَرَأَوا انتصابَ جحفل الجامعة وعُدَّتَه الهائلة أمامهم عَدَلوا عن الصراع ، فلن يَظْهَرَ من يَخْلُفُهم .

٥

تَجِدُ فى فرنسة ألوفاً من الناس قادرين على تَعَرُّف حالة تعليمنا المحزنة ، ولكننى أشُكُّ فى أنك تَجِد عشرة أشخاص فيها قادرين على صَوْغِ مشروع نافع لإصلاح الجامعة .

لم يَتَبَيَّنُوا حينما جُرِّبَ إصلاحُ تعليمنا منذ بضع سنين ، وذلك عَقِبَ الذى أسفر عنه التحقيق البرلمانىُّ ، ومن المعلوم أن تلك المحاولة أدَّت إلى النظام المعروف بنظام الأدوار والذى يُعْتَرَف اليوم بأنه دون النظام الهزيل الذى حلَّ محلَّه بدرجات .

قال أحدُ وزرائنا السابقين وعضوُ الأكاديمية الفرنسية مسيو هانوتو : « كَفَتْ سنواتٌ قليلة لِتَجْرِبة نظام الأدوار والحكمِ بفساده ، وكَفَتْ هذه السنوات الخمسُ لإثبات مناقضة التعليم الثانى ، كما بَقِىَ ، للنظام الحاضر ، فوجب سلوكُ سبيل الحَزْم والجهرُ بأن دَوْر نظام الألفاظ قد انتهى وبأن زمن التربية الشفوية قد انقضى ... لقد جُعِل من أجيالنا شَعْباً من التلاميذ وطلابِ الشهادات وحيوانات السِّبَاق ، وتُبْصِر الأفضليةَ الذهنية والاجتماعية المزعومة تَثْبُت بفنِّ تكرار الألفاظ نفسِها والحركاتِ نفسِها حتى سِنِّ الثلاثين وما بعدها ، وترى النشاط القومىَّ يَرْقُد بين هذا المُوَاء(1) القديم الفارغ وهو : الحفظ والاستنساخ والتلاوة عن ظهر القلب » .

وأجاد هذا المؤلفُ ، كغيره من المؤلفين الكثيرين ، بيانَ الداء ، ولكن مع عدم الإشارة إلى الدواء مع الأسف .

وهذا العَجْز عن اكتشاف الدواء لداء يُبْصِره كلُّ واحد هو نتيجة للمؤثِّرات الموروثة التى تُسَيِّرنا ، فهنالك أمور لم تدركها الأمم اللاتينية قطّ ، وقد لا تدركها أبداً .

وهنالك أمم أخرى ذاتُ أخلاق موروثة تختلف عن أخلاقنا فعرَفَت هذه الأمم كيف تُدْرِك تلك الأمورَ التى استعصى علينا فَهْمُها ، ومن هذه الأمم نذكر على سبيل المثال الأمريكيين الذين أحسنوا معرفةَ حَلِّ مُعْضِلَة التربية ، كما نذكر اليابانيين

(١) المؤاء : صوت الهر .

الذين لم يربُكهم ماضيهم فانتحلوا، جملةً، المناهجَ الألمانية فنعلم درجة ما انتهَوْا إليه بفضل ذلك من الرقىّ العلمىّ والصّناعى والحربىّ فى أربعين سنة .

وإذا ما رغِب القارىء فى تَفوُّر عُمق الهُوَّة التى تفصل بين الأفكار اللاتينية وأفكار الأمم الأخرى أحلتُه على قراءة بضع الخُطب التى أُلقيت حديثاً فى إنكلترة عن التربية[1] ليقابل بينها و بين ما ذكرتُه فى أول هذا الفصل من الجُمل التى اقتطفتها من خُطَب رجال الجامعة بفرنسة ، ومن المؤسف أننى لا أستطيع غيرَ نقل نُتَفٍ موجزة إلى الغاية منها :

« لا نرى هدفاً يجب أن تبتعد عنه الجامعة أكثر من مَنْحها ذلك العِلم الشاملَ المطلق الذى يَلْمِس سطحَ جميع الموضوعات من غير أن ينْفُذ فى صميم واحد منها ، ويمكن الحكمُ فى الوجه الذى تُؤدِّى به الجامعة رسالتَها من خِلال الطريقة التى تُنمِّى بها نفسيةَ طلابها وتذوُّقهم للعلم » .

و بعد أن أوصى مدير كلية إيتن باتخاذ المِنْهاج التَّجْرِبىّ قال : « فوائدُ هذا المِنْهاج هو أنه يستلزم على الدوام إعمالَ العقل والصبر والضبط و إنعام النظر وأعزَّ مَلَكات الخيال » .

ولخَّص هذه الخُطبَ مديرُ المجلة « الرِّيڤيو » التى دُوِّنت فيها فكتب يقول :

« إذا وقع التعليم وَفق مِنهاج علمىّ صالح لم نُبالِ بأمر الموضوعات التى يَدْرُسها الطلاب إلاَّ قليلاً ، فاليوم نَجِد كُرْهاً إجماعيًّا لِما كان من حَشْو الذاكرة بجُمَل علمية وأدبية و إرهاقِها بذلك فيما مضى » .

(١) ألقى هذه الخطب وزير المالية مستر أسكويث ووزير الحربية مستر هالدن ومدير كلية إيتن مستر ليتلتن ، وتجد خلاصات لها فى جريدة « تيشر » الإنكليزية .

٦

وأرى من غير المفيد إصرارى على مسائلَ سنعالجها بالتفصيل فى هذا الكتاب حيث نجِد درجةَ عُقم برامجنا الإصلاحية وبُطلانها ، وستظلُّ النتائج كما هى سواء أغيَّرْنا البرامج كما نصنع باستمرار أم لم نُغَيِّرها ، وسواء أألغينا شهادة البكالوريا أم لم نُلغها .

أجَلْ ، ستظلُّ تلك النتائج كما هى ، وذلك لعدم تغيير المناهج كما أكرِّر ذلك ، ولا يمكن مطالبةُ الأساتذة الذين تخرَّجوا وَفْق بعض الأساليب أن يُغيِّروا مزاجهم النفسى ، فَهُمْ هُمْ كما كوَّنهم التعليم العالى .

إذَنْ ، يجب تغيير التعليم العالى ، ولكن كيف يُفكَّر فى ذلك ما أدار دفَّةَ هذا التعليم رجال الجامعة وحدَهم ، لا رجالُ الدواوين خلافاً لِما أراد إبهامَنا به ذلك العضوُ فى المجمع العلمىّ الذى ذكرناه آنفاً .

وليس لجميع المباحث التى تدور حَوْلَ التعليم سوى فائدة فلسفية ، وليس الإصلاحُ الوحيد للتعليم العالى فى فرنسة إلا أمراً مستحيلاً ، فالحقُّ أنه يجب أن يصبح هذا التعليم حرًّا بأسْره ، وأن تُحذَف ثلاثةُ أرباع المبالغ المُخَصَّصة لكراسى الكليات مع السماح للأساتذة بأن يتقاضَوْا أجوراً من طُلاَّبهم كما فى ألمانية ، ففى حقْل التعليم الحرِّ الذى يتمكن به الأساتذةُ من إظهار أهليتهم فى فن التربية واستعدادِهم للأبحاث تَجْمعُ الجامعات الألمانية أساتذةَ التعليم ، وأرى من البديهىِّ أن الأساتذة والمُعيدين فى كلياتنا إذا ما تقاضَوْا أجوراً من التلاميذ و إذا ما استطاع الأساتذة الطُّلقاء أن يُعلِّموا فيها حمَلَت المنافسةُ الأساتذةَ الحاليين على تغيير مناهجهم تغييراً

تاماً ، أى جعلت الطلبةَ يواجهون الحقائقَ بدلاً من تحويل العلم إلى كتب موجزة وألواحٍ وصيغ ، وهنالك ، وهنالك فقط ، يُدرك أساتذتنا أن سرَّ التربية هو فى الانتقال من الأعيان إلى المُجرَّدات وَفقَ سَيْر الروح البشرية مع الزمن بدلاً من اتباع طريق معاكسة كما يصنعون الآن .

ومن البديهىّ أن البرلمان الفرنسىّ سيتذرع بحُجَّة الديموقراطية فلن يجرُؤَ على التصويت لِمثل هذه التدابير ، ومع ذلك أىُّ الأمرين أفضلُ : آلتعليمُ الذى يُكلِّفُ الطلابَ قليلاً من غير أن يفيدهم شيئاً أم التعليمُ الذى يُنفقون عليه فيعود عليهم ببعض النفع ؟ لقد أدلى النظام الألمانىُّ بأدلته وأتى نظامنا ببراهينه ، فتُبصِر من ناحيةٍ التفوُّقَ العلمىَّ والصِّناعةَ الساطعة وتُبصِر من ناحيةٍ أخرى انحطاطاً ليس دون ذلك وضوحاً وهو يزيد يوماً بعد يوم .

وغدَتْ وطأة أوهامنا الموروثة من الشدة ما يتعذر معه انتحالُ الإصلاح الذى تكلمتُ عنه ، ولا نسير نحو حرية التعليم ، بل نحوَ احتكار الحكومة ، التى تُمثِّلها الجامعة ، له مقداراً فمقداراً ، فالحكوميَّة هى الآلهة التى يُقدِّسُ لها جميع الأحزاب الفرنسية فى الوقت الحاضر ، ولا تجدُ فى فرنسة حزباً لا يَطلُبُ إلى الدولة باستمرار أن تصنع لنا أصفاداً .

ويجب علينا ، إذنْ ، أن نُذعِن للجامعة ، وستظلُّ الجامعةُ مصنعاً كبيراً لصُنع أنكادٍ ومنحطين ومَرَدَة إلى اليوم ، المحتملِ البُعْد ، الذى يصبح الجمهورُ فيه مُنوَّراً بدرجة الكفاية فيُدرك جميعَ ما توجبه الجامعة من التخريب وما تؤدى إليه من الانحطاط فيَطوِى كشحاً عنها نهائياً أو يُدمِّرُها غيرَ راحم .

وإننى أقتصر ، كنتيجةٍ لهذا الفصل ، على نَقل صَفحةٍ ختمتُ بها منذ أكثر

من عشرين سنة رسالةً فيما يُحتمَل أن يكون للتعليم من الشأن ، ولا تزال هذه الصفحةُ صائبةً الآن كما كانت ، ولا رَيْبَ فى أنها ستبقى كذلك إلى ما بعد خمسين سنة .

« تكادُ التربيةُ تكون العاملَ الوحيد للتطور الاجتماعىّ الذى يَقبِضُ الإنسان على ناصيته ، وما أُتِيَ به من التجارب فى مختلف البلدان يُثبت ما أسفرت التربية عنه من النتائج ، ولا نُبْصِر من غير حزنٍ عميق ، إذنْ ، أن هذه الوسيلةَ الوحيدة ، التى تؤدى إلى إصلاح عِرقِنا برفع مستوى ذكائه وأخلاقه ، لا تنفع لغير خَفضِ ذكائه وإفساد أخلاقه .

« ولا تزال قائمةً ، مع ذلك ، هذه الجامعة الهَرِمَة التى هى طَلَلٌ بالٍ لأجيال أفَلت وسجنٌ للصِّبا والشَّباب ، ولستُ من أولئك الذين يرغبون فى الهدم ، ولكننى حين أرى الشرَّ الذى أحدثته فأقابلُ بينه وبين الخير الذى كان يمكنها أن تصنعه فأفكرُ فى سَنوات الفُتُوَّة الجميلة التى ضاعت على غير جدْوَى وفى ضروب الذكاء الذى انطفأ وفى الأخلاق التى انحطت إلى الأبد تَجِدنى أتمثَّلُ لعنات السُّخط التى صبَّها الشيخُ كاتون على مُنافِسةِ رومة فأُكرِّرُ معه قوله : يجب أن تُهدَم قرطاجة » .

الفصل الثانى

وثائق نفسية أظهرها التحقيق البرلمانى في أمر التعليم

عِلّةُ تَعَذُّرِ الإصلاح

أهمية التحقيق البرلماني كوثيقة ـ المبادىء النفسية الناظمة للشهادات ـ دارت المناقشات حول برامج التعليم ، لا مناهجه — ما للبرامج من أهمية وهمية ـ ما تعزوه الجامعة إلى البرامج من القدرة ـ ما تعزوه الجامعة إلى المناهج من الأهمية القليلة ـ سبب تجلى انحطاط تربيتنا بسهولة لرجال التحقيق البرلمانى وسبب غياب علله عنهم ـ الأسباب التى تجعل الإصلاح فى الوقت الحاضر أمراً مستحيلا ـ الأوهام وعزيمة الآباء ـ حال الأساتذة النفسية ـ كيف يتخرجون فى فرنسة وماذا يعلمون ـ كيف يتخرج الأساتذة فى ألمانية ـ غاية هذا الكتاب .

١

يَتألَّف من التحقيق البرلمانىِّ الذى نُشِر منذ بضع سنوات عن إصلاح التعليم الثانوىِّ أكملُ وثيقة يمكن الرجوع إليها للبحث فى حال هذا التعليم الحاضرة ونتائجه، ويجب على العالِم النفسىِّ الذى يَوَدُّ معرفةَ الأفكار السائدة لفرنسة فى موضوع مسئلة أساسية كهذه أن يُنْعِم النظر فى المجلدات الستة الضخمة المشتملة على تقاريرِ مَن استُشير من الرجال ، ففى هذه المجلدات عَرَض أساتذة الجامعة والتعليم الدينىّ

والعلماء والأدباء ومستشارو مجالس الأقاليم ورؤساء غُرَف التجارة الخ ، آراءهم وخِطَطهم الإصلاحية بِحُرِّيَّة .

والقارئ إذا ما دَقَّق فى هذه المجلدات استوقفته ، على الأقل ، نَفْسِيَّةُ أولئك الذين أشاروا بالإصلاحات ، لا ما يجب أن يُنْجَز منها لا ريب ، ويُعَدُّ جميع أولئك من صَفْوة الأَلِبَّاء الذين يُدْعَوْن على العموم بالطبقات القائدة .

وتَنِمُّ كلُّ صَفْحة من صَفَحات ذلك التحقيق على خِصالنا ونقائصنا ، ويحتاج أدقُّ علماء النفس إلى سنين طويلة يَقْضِيها فى التأمل لِيَسْبُرَ غَوْر ما تُرْشده إليه تلك المجلدات الستة .

وعلى ما تراه من دَوَران خِطَط الإصلاح على الدوام فى دائرة من الأفكار لا يمكن النفوسَ اللاتينية أن تجاوزها تَبْدُو هذه الخِطَطُ كثيرةً لا يُحْصِيها عَدٌّ ، ولا تجِد واحدة من هذه الخِطط أَجْمَع الجميع عليها مع ذلك ، فقد دَعَم أناس بالِغو الوجاهة أشدَّ الآراء تناقضاً ببراهينَ وافرةٍ لا تُرَدُّ على ما يُفْتَرض ، والدواء عند بعض هؤلاء هو فى إلغاء تعليم اليونانية واللاتينية ، ويرى بعض هؤلاء أن كلَّ شىء يدخل طورَ الكمال إذا ما عُزِّز ، بالعكس ، تعليمُ تَيْنِك اللغتين ، ولا سيما اللاتينية ، « لما فى مصاحبة العبقرية اللاتينية من اكتساب آراء عامةٍ جامعة » ، ومن أولئك علماء فُضَلاء لم يُبْصِروا جيِّداً معنى هذه « الآراء العامة الجامعة » التى لم يُوَفَّق أحد لتعريفها قطّ فطالبوا بتعليم العلوم فقط ، فانْبَرَى للردِّ عليهم علماء ليسوا دونهم فضلاً قائلين إن مثل هذا التعليم يَغْمُرنا فى طبقة كثيفة من الهمجية الذهنية ، وكلٌّ يَطْلُب ، نَصْراً لآرائه الشخصية ، قلبَ البرامج رأساً على عَقِب .

ولكن جميع واضعى ذلك التحقيق البرلمانىّ إذا أجمعوا على المطالبة بتغيير البرامج لم تَجِدْ أحداً منهم قد فَكَّر فى طلب تبديل المناهج التى يُسَار عليها فى تعليم موادِّ هذه البرامج .

والموضوعُ ذو أهمية جوهرية كما يظهر ، والموضوعُ لم يعالجه الأساتذةُ الذين أَدْلَوْا بشهاداتهم أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ مع ذلك ، وترى فى هؤلاء الأساتذة إيماناً قويًّا بفضيلة البرامج ، ولا ترى فيهم إيماناً بقدرة المناهج ، فهم إذْ تَخَرَّجوا وَفْق المناهج القديمة تجِدُهم لا يفترضون إمكانَ اكتشاف غيرها .

وأكثرُ ما وَقَف نظرى من قراءة مجلدات التحقيق البرلمانىّ الستة الضخمة هو ما بَدَا عليه أولئك الرجال الفُضَلاء الكثيرون من جَهْل تامّ للقواعد النفسية الأساسية التى يجب أن يقوم عليها التعليمُ والتربية ، أَجَلْ ، لا يعوزُهم مبدأٌ ناظم فى هذا الأمر ، ولديهم هذا المبدأ الذى أجمعوا على قبوله لبَداهَتِه فى أعينهم فيتعذر الجِدال فيه عندهم لهذا السبب كما يظهر .

وذلك المبدأُ الناظم الذى هو أساس تعليمنا الجامعىّ هو : أن المعارف تدخل دائرة الإدراك وتستقرُّ بها بطريق الذاكرة فقط ، فإذا مااتُّجِه إلى ذاكرة الولدوحدَها أمكن تعليمُه وتربيته إذَنْ ، فمن هنا كانت أهمية البرامج الصالحة المُوَلِّدَة للكتب المدرسية الموجزة الصالحة ، ومن هنا كان عَدُّ حِفْظ الدروس والمختصرات على ظهر القلب قواعدَ أساسيةً للتعليم .

ومبدأٌ كهذا يُمَثِّل ، حقًّا ، أشدَّ أغاليط الجامعة الأساسية خطَراً وشُؤْماً ، وينشأ عن استمرار الأمم اللاتينية على هذا الخطأ انحطاطُ تعليم هذه الأمم وتربيتها انحطاطاً لا رَيْب فيه .

وسيكون لعلماء النفس فى المستقبل موضوعُ دَهَشٍ عميق من اجتماع كثير من ذوى العلم الغزير والتجربة الواسعة للمناقشة فى أمر الإصلاحات التى يُرَى إدخالُها إلى التعليم ، وذلك من غير أن يَدُورَ فى خَلَد واحد من أولئك مِثلُ الأسئلة الآتية :

بأيَّة وسيلة تَلِجُ الأمورُ فى النفس و بأيَّة طريقة تَرْسُخ فيها ؟ وماذا يبقى مما يَصِلُ إلى دائرة الإدراك بواسطة الذاكرة ؟ وهل يُكْتَب الدوام لِما تُشْحَن به الذاكرة من أمتعة ؟

لقد وَضَح منذ زمن طويل أمرُ المسألة الأخيرة ، وهى دوامُ ما تُشْحَن به الذاكرة من أمتعة ، وإذا كان هنالك شَكٌّ فإن التحقيق البرلمانىّ يُزيله نهائياً ، وذلك لإجماع تقارير أكثر الأساتذة حُجَّةً على أن الطلاب لا يَذْكُرون بعد الامتحان ببضعة أشهر شيئاً مما يتعلَّمونه ، فمما ثَبَت أمرُه بالتجربة أن المعارف التى تَدْخُل دائرة الإدراك بطريق الذاكرة لا تَمْكُث بها إلاَّ لأجل قصير .

إذَنْ ، إن مناهجَ التربيةِ والتعليم الجامعية الأساسية رديئةٌ ، فيجب البحث عن غيرها ، وكان أركان التحقيق البرلمانى يُؤَدُّون خِدَماً حقيقيةً لو أحَلُّوا درس تلك المناهج الأخرى درساً انتقادياً محلَّ مناقشاتهم البيزنطية فى تعديل البرامج .

وهم إذ لم يفعلوا ذلك فإننا سنحاوله فى هذا الكتاب ، وفى هذا الكتاب سَنُثْبِت أن التربية كلَّها هى فَنُّ تحويل الشعورىِّ إلى اللاشعورى ، وهذا يُبْلَغ بإيجادِ حركةٍ لاتَنَبُّهيَّة ، وذلك بتكرار عملية تنادى الخواطر حيث لا يكون

للذاكرة سوى عمل ضئيل فى الغالب ، فالمُرَبِّى اللبيبُ يَعرِف كيف يُحْدِث الحركاتِ اللاَّتَنَبُّهيَّةَ النافعة وكيف يُلاشِى ما هو خَطِرٌ أو غير مفيد منها .

وهكذا يهيمن على كلِّ تعليم بضعةُ مبادئَ نفسيةٍ بسيطةٍ إلى الغاية ، فإذا ما عُرِفت هذه المبادىء كانت مَناراً هادياً فى أحرج الأحوال ، وهذه المبادىء التى كَشَفها بعضُ المُربِّين من الأجانب كشفاً غريزياً بلغت من جهل فرنسة لها مبلغاً يلوح معه أن الصِّيَغَ التى تُصاغ به تُعَدُّ فى الغالب مزاعِمَ لا يُدافَع عنها عندنا .

٢

إذَنْ ، إن جميع المناقشات التى اشتمل عليها التحقيقُ البرلمانىُّ لم تتناول غيرَ إصلاح البرامج .

وبُدِّلت هذه البرامج السَّيِّئة الحظِّ التى افْتُرِض أنها عِلَّة جميع الشرور من غير انتظار لنتائج التحقيق البرلمانىّ مع ذلك ، وغُيِّر نظام تعليمنا التقليدىُّ ستَّ مرات منذ أربعين سنة ، فلم يُنِرْ ما حاق بهذه التجارب من إخفاق دائم بصيرةَ أحد فى عدم صلاحها مع ذلك .

وما يُعزَى إلى البرامج من قدرة عجيبة هو من أشدِّ تلك المظاهر الغريبة البارزة لذلك الخطأ اللاتينىِّ العُضال الذى كَلَّفنا ثمناً غالياً جداًّ منذ قرن وهو : أنه يمكن إصلاحُ الأمور بنُظُم تَفرِضُها المراسيمُ دفعةً واحدة ، وسواء عليك أنظرت إلى أمر السياسة أم إلى أمر الاستعمار أم إلى أمر التربية فإنك تجد ذلك المبدأ المشؤوم يُطبَّق على الدوام تطبيقاً خائباً خَيْبَةً تَعدِل إصرارَنا عليه ، وكانت الدساتير الحديثة التى

أعدت لضمان سعادتنا كثيرة تامة البطلان بحكم الطبيعة كالبرامج التى أعدت لتضمن لنا تربية صالحة ، فالذى يظهر أن الأمم اللاتينية لا تستطيع أن تبدى ثباتها فى غير المحافظة على أضاليلها .

والمسائل الوحيدة التى أجمعت عليها الشهادات التى أدلى بها فى التحقيق البرلمانى هى المسائل الخاصة بنتائج التعليم الجامعى والتربية الجامعية ، وقد أعلن بإجماع يكاد يكون تامًّا أن هذه النتائج معيبة ، وهذه النتائج إذ كانت بادية للأعين ميّزها كلُّ واحد من غير عناء ، والعلل إذ كان اكتشافها أصعب من ذلك بدرجات لم يفطن إليها .

وأدلى جميع الشهود بأدلتهم مشبعين من مبادىء عرقهم التقليدية التى أوضحت فى مكان آخر قوتها التى لا تقاوم ، ومن شأن العمى الذى يؤدى إليه مثل تلك المبادئ ألا يدرك أنه لا عمل للبرامج فى نتائج تعليمنا المحزنة ، وبرهان ذلك أن أممًا أخرى ، كالألمان مثلاً ، ذات برامج مماثلة لبرامجنا تقريباً تنال نتائج تختلف عما نناله اختلافاً تامًّا .

وخرجت جامعتنا المسنة هزيلة من هذا التحقيق ، ولم يبق لها من المدافعين حتى الأساتذة الذين تخرجوا على مناهجها ، وما كان من عمق اختلافاتهم فى جميع مسائل التعليم ومن عجز جميع التعديلات التى وقعت ومن تغيير البرامج باستمرار يدل على أنه ليس لنا أن نأمل شيئاً يؤبه له من الجامعة ، وما مثل الجامعة اليوم إلا كالسفينة التى نزعت صواريها وقلوعها فغدت الرياح والأمواج تعبث بها ، والجامعة ، كما يلوح ، عادت لا تعرف ماذا تريد ولا ماذا تستطيع ، وهى تدور على الدوام ، فى نطاق من الإصلاحات اللفظية من غير أن تفقه أن مناهجها وروحها

وهنت فصارت لا تلائم مقتضيات الجيل الحاضر ، وهى لا تتقدم خطوة إلى الأمام من غير أن ترجع بضع خطوات إلى الوراء من فورها ، وهى إذا ما ألغت فى أحد الأيام تعليم الشعر اللاتينى فلكى تستبدل به فى الغد دراسة القوافى اللاتينية، وهى قد وضعت تعليماً عصريًّا ، كما سمته ، استبدلت فيه اللغات الحية باللغة اليونانية واللغة اللاتينية ، ولكنها تعلم هذه اللغات الحية كاللغات الميتة لما تبديه من العناية بالدقائق الأدبية والنحوية مالا تجد معه طالباً من مئة طالب يستطيع بعد دراسة سبع سنوات أن يقرأ ثلاثة أسطر من جريدة أجنبية من غير أن يضطر إلى البحث عن جميع كلماتها فى أحد القواميس ، وهى تعتقد أنها أتت بإصلاح عظيم حين ألغت شهادة البكالوريا ، ولكنها لم تلبث أن اقترحت أن تحل محلها شهادة أخرى لا تختلف عنها إلا بتسميتها شهادة الدروس ، فيظهر أن إقامة بعض الألفاظ مقام بعض هى أقصى ما يمكن الجامعة أن تصنعه من الإصلاحات ، فالجامعة قد بلغت من الهرم تلك المرحلة التى تسبق الموت فلا يقدر الشيخ أن يتغير فيها .

وهذا الأمر الذى لا تراه الجامعة مع الأسف ، وهذا الأمر الذى لم يره رجال التحقيق البرلمانى أيضا ، لمجاوزته حدود الدائرة المنيعة لمبادىء العرق الذى تكلمت عنه آنفاً ، هو أن المناهج التى تتخذ لتدريس مواد البرامج هى التى يجب تبديلها لا هذه البرامج .

إنها لكريهة تلك المناهج التقليدية ، وكان بعض المفكرين المتبحرين ، مثل تين ، قد قالوا ذلك بحرارة ، وقد بين هذا المؤرخ الجليل فى أحد كتبه الأخيرة

أن جامعتنا بَلِيَّةٌ حقيقية ، وهى تقودنا إلى الانحطاط على مَهْل ، ولم يكن هذا لدى الجمهور إلا من نَزَوات الفلاسفة ، وقد أثبت التحقيق البرلمانىُّ أن هذه النَّزَوات تنطوى على حقائقَ هائلةٍ .

و إذا كانت عِلَل انحطاط تعليمنا الجامعىّ قد غابت عن أكثر الباحثين فإن سوء هذا التعليم قد أشير إليه كثيراً قَبْلَ التحقيق البرلمانىّ الراهن ، فإليك كيف عَبَّر عما فى نفسه مسيو هنرى دِيڤيل فى جلسة علنية عَقَدَها المجمع العلمىُّ منذ عِدَّة سنوات : « إننى من رجال الجامعة منذ زمن طو يل ، وسأتقاعد عما قليل ، والآن أُعلِن بصراحة ما يخالج ضميرى فأقول : إن الجامعة فى وضعها الحاضر تقودنا إلى الجهل المُطْبِق » .

وفى تلك الجلسة قال العالم الكيماوىُّ المشهور دوماس إنه « عَرَف منذ زمن طو يل أنه لا يمكن الثباتُ على أسلوب التعليم الحاضر فى بلادنا من غير أن يصبح هذا التعليم عِلةَ انحطاطٍ لها » .

ولماذا لم تُسْفِر هذه الأحكامُ القاسية التى يَنْطق بها أثباتُ العلماء عن سوى تبديل البرامج تبديلاً مستمرًّا غيرَ مُجْدٍ ؟ وما هى الأسباب الخَفِيَّة التى حالت دون تحقيق أىٍّ إصلاح نافع على الدوام ؟

٣

من السهل أن تُبْصِر مساوىء أىٍّ نظام من النُّظُم ، سياسيًّا كان هذا النظام أو من نُظُم التربية ، وأن تنتقده ، والانتقادُ السلبىُّ مما يَقْدِر عليه ذوو الذكاء العادىّ ، ومِثْلُ هؤلاء لا يستطيعون اكتشافَ ما يمكن تغييره مع النظر إلى

مختلف العوامل ، كالعِرْق والبيئة الخ ، التى تُمسِك ما نتج عن الماضى من الأمور ، ومن دواعى الأسف أن الشعور بالممكنات هو من القابليات التى عَطِلَ منها بعضُ الأمم ، ولا سيما الفرنسيين .

و إذا بحثتَ عن كَثَبٍ فى الإصلاحات الأساسية التى اقترحها من استُشِيروا فى التحقيق البرلمانىّ من الرجال الكثيرين سَهُل عليك أن تُثبت أنها ليست ذاتَ فائدة نظرية فقط ، بل إنها ليست مما يمكن تطبيقُه أيضاً .

وهذه الإصلاحات تَعْطَل من ذلك كلِّه لمختلف الأسباب التى سندرسها ، وأهمُّ هذه الأسباب هو ما ستَصْدِمُه من رأى عامٍّ قوىٍّ إلى الغاية فى الوقت الحاضر ، فتعليمُنا ، ومناهجُ تعليمنا على الخصوص ، و إن بلغت أقصى ما يمكنُ من الفساد ، تلائم مزاعمَ الرأى العامِّ التى أعانت على تكوينه .

ومن يُلقِ نَظْرَةً خاطفة على بعض الإصلاحات الموعز بها يَعْلَم سببَ تعذر تحقيقها من الناحية العملية .

فقد اقتُرِح ، مثلاً ، نَقْلُ المدارس الثانوية من المدن إلى الأرياف كما صَنَع الإنكليز منذ زمن طويل ، وذلك لمَنْح التلاميذ من الهواء والفضاء ما هو ضرورىٌّ لألعابهم ، وقد يلوح أن هذا الإصلاح مُحْكَمٌ ، بَيْدَ أن الإحصاءاتِ التى احتواها التحقيق البرلمانىُّ تَدُلُّ على أن المدارس الثانوية القليلة المشتملة على وسائل الترف والتى شِيدَت فى الأرياف بنفقات عالية لم تُعمَر بالطلاب تقريباً لِما كان من تمسك الآباء بإبقاء أولادهم قريبين منهم ، فكان ما ترى من تَعَذُّر تطبيق هذا المشروع ، وكيف يمكن إكراه الآباء على تغيير أفكارهم فى هذا الأمر بالحقيقة ؟

ومما اقتُرِح أيضاً أن تُستَبدَل لغاتٌ حيّةٌ كثيرةُ الفائدة باللغة اليونانية واللغة اللاتينية اللتيْن لا خيرَ فيهما ، وقد يكون تغييرٌ كهذا شافياً ، ولكن ما هى طريق تنفيذه ؟ وقد دلّنا التحقيق البرلمانىُّ على أن الآباء أنفسهم هم الذين يطلبون بحماسةٍ بقاء تعليم اللغات القديمة لاعتقادهم ، كما أتصوّر ، أن معرفة أبنائهم لهذه اللغات تمنَح أولادهم نوعاً من الشرف الذى يمتازون به من العوامّ ، فكيف تستطيع الدولة أن تنزِع من نفوسهم مثلَ هذه الأوهام ؟

ومما اقتُرِح أيضاً أن يُمنَح التلاميذ الذين بُولِغ فى احتباسهم ومراقبتهم قليلاً من روح المبادرة وروح الاستقلال اللتيْن يتحلّى بهما الطلاب الإنكليز ، ولا شىء أدعى للرغبة من هذا لا ريب ، ولكن كيف يوافق مديرو المدارس الثانوية على مثل هذه التجارب ونحن نقرأ فى التحقيق البرلمانىّ أن المحاكم أثقلَتْ كاهل نظّار المدارس التُّعَساء بالغرامات الثقيلة لِما كان من إصابة الأولاد ، الذين أعطَوْهم قليلاً من الحرية ، بجُرُوحٍ فى ألعابهم ؟

ومن أكثر الإصلاحات التى اقتُرِحت سذاجةً ونَيْلاً للأصوات ذلك الإصلاحُ القائل بإلغاء شهادة البكالوريا ، على أن يُستَبدَل بها سبعُ شهاداتٍ أو ثمانى شهاداتٍ تُعرَف بامتحانات المرور التى تُجاز فى نهاية كلِّ سنة فيُحال بها دون إضاعة أرْدِياء الطلاب أوقاتَهم فى المدارس الثانوية ، فهذا الاقتراح قد يكون طيباً نظريًّا ، ولكن ما أغرقَه فى الوَهْم من الناحية العملية ! فقد دلّ الإحصاء الذى أظهره مسيو بوِيسُّون على سقوط خمسة آلاف طالب من طلاب المدارس الثانوية سنويًّا فى مقابل نجاح خمسة آلاف طالب منها ، أى دلّ على إضاعة نحو خمسة آلاف طالب لأوقاتهم ضياعاً تامًّا ، وهذا يترك لدينا رأياً سيئاً فى الأساتذة وفى

البرامج التى تُسْفِر عن مثل تلك النتائج ، فترى المدارس الثانوية التى تكابد عناء كبيراً فى مناهضة ما تبديه المدارس الدينية من المزاحمة والتى يبدو العجز فى ميزانياتها على الدوام تَخْسَر خمسةَ آلاف طالب فى كلِّ سنة ، فلا يَلْبث المميِّزون (الفاحصون) الذين يُؤدُّون إلى مثل هذه النتائج ، وهى التى تُفيد منها المعاهدُ الدينية من فوْرها ، أن يرَوْا أنفسهم عُرْضَةً للعَنات الآباء ولضغط السلطات العامة بما لا مزيد عليه فيُضطرُّوا إلى إبداء شىء من التسامح حتى يداومَ جميع الطلاب على دروسهم ، فلا تَعتمّ الأمور أن تعود إلى ما هى عليه فى الوقت الحاضر تماماً .

واقترح مصلحون آخرون انتحالَ التربية الإنكليزية التى هى ، لا ريب ، أسنى من تربيتنا بما توجبه من نموٍّ فى الأخلاق ، وبالطريقة التى تَدرَّب بها روح المبادرة والإرادة ، وما يُنمّى ، على العموم ، من حبٍّ النظام ، فهذا الإصلاحُ الطيب نظريًّا مما يتعذر تحقيقه ، فكيف يمكن إصلاحاً كهذا ملائماً لاحتياجات أمةٍ ذاتِ صفاتٍ خاصّةٍ موروثة أن يلائم أمةً أخرى ذاتَ صفاتٍ تختلف عن تلك اختلافاً كليًّا ؟ لن تدوم هذه التجربة ثلاثة أشهر مع ذلك ، فلا أعرِف آباء فرنسيين يوافقون على رجوع أولادهم من المدرسة الثانوية وحدهم ، وذلك من غير أن يكون معهم من يأخذ لهم تذكرةً من المحطّة ويُعينهم على ركوب الباص ويُشير عليهم بلُبْس مِعطف عند البرد ويراقبهم مراقبةً وثيقة خَشْيَة سقوطهم تحت عَجَل القِطارات وهى سائرةٌ وحَذَرَ دَوْس العَرَبات لهم فى الشوارع أو أن تُخْدَش عيونهم عند ما يَلْعبون هم ورفقاؤهم لُعبةَ الكُرة طليقين ، ولو حدث أن أبناء هؤلاء الآباء الحَذارَى غدَوْا خاضعين لنظام التربية الإنكليزية ، فصاروا يُؤدُّون

واجباتهم متى يشاءون وكما يشاءون وصاروا يقومون بأعنف الألعاب وأخطرها وصاروا يخرجون على مرادهم الخ ، لأجمع قومنا على الاحتجاج فتعلو أصوات الآباء ذعراً عند أول حادث ، فترفع جميع الصحف عقيرتها معهم ، فيستجوب الوزير فى الحال ، فيكره على إعادة النظم السابقة درءاً لإسقاطه ، وهنا أذكر أننى عرفت سيدة محترمة كانت مصابة بنوبات عصبية حادة فهددت زوجها بالطلاق لما كان من اقتراحه ، كما أشرت عليه ، بإرسال ولدهما ، الذى أتم دروسه ، إلى ألمانية ليقضى فيها عطلته ويتعلم فيها قليلاً من الألمانية ، فيا عجبا ، يسيح غلام فى السنة الثامنة عشرة من عمره وحده ! وجب أن يكون أبوه فاقد الرحمة لتفكيره فى مثل هذه الخطة ! ومع ذلك عدل هذا الأب الفاقد الرحمة عما عزم عليه بسرعة .

وربما لم تكن تلك السيدة المحترمة على شىء من الخطأ حينما شكت فى أهلية ابنها للسير وحده فى سياحة قصيرة ، وإذا كان هذا الابن عاطلاً من هذه الأهلية بحكم الوراثة والتربية فمن أين ينالها ؟

والإنكليز إذا كانوا غير محتاجين إلى أحد يسيرهم فذلك لما فطروا عليه من نظام باطنى موروث يتمكنون به من قيادة أنفسهم بأنفسهم ، ولا تجد فى العالم قوماً يفوقون الإنكليز فى حب النظام واحترام التقاليد والعادات المستقرة .

والإنكليز إذ فطروا على حب النظام بدوا قادرين على الاستغناء عن أية وصاية دائمة ، ولدى الإنكليز من التربية الرياضية العنيفة ما يتعهدون به هذه القابليات الموروثة وينمونها ، وذلك من غير أن يمنع الفتى الإنكليزى من التعرض المخاطر التى لا تجد أسرة فرنسية ترضى بأن يواجه مثلها فتيانها الهيابون .

إذن ، وجب أن نقتنع بأننا لا نستطيع ، بما هو سائد لفرنسة من المبادىء ، أن نغير غير القليل فى نظام تعليمنا ونظام تربيتنا قبل أن تتطور الروح العامة نفسها عندنا .

إذن ، لندع جانباً خططنا الكبيرة فى الاصلاح ، فهى لا تصلح لغير تنميق الخطب الباطلة ، ولنلاحظ أن برامجنا حولت غير مرة على غير طائل ، ولنلاحظ ، على الخصوص ، أن الألمان ، مع اختلاف برامجهم عن برامجنا اختلافاً قليلاً إلى الغاية ، عرفوا أن يحققوا تقدماً علمياً وصناعياً استطاعوا أن يكونوا به على رأس جميع الأمم ، ولنلاحظ هذه الأمور التى لا مراء فيها ، ولندرك أننا إذا ما أنعمنا النظر فيها بدرجة الكفاية أمكننا ، على ما يحتمل ، أن نكتشف فى نهاية الأمر أن جميع البرامج سواسية وأن الخير أو الشر فى طراز الانتفاع بها ؟ فالحق أن البرامج لا تدل على شىء ولا مزية ذاتية لها .

والبرامج مجملة كانت أو مفصلة تتلخص بما يأتى : تعليم الفتية مبادىء العلوم والآداب والتاريخ ومعرفة بعض اللغات القديمة أو الحديثة ، فاذا لم تحقق المناهج هذه الغاية كانت فاسدة ، ويمكن تغيير البرامج على الاطلاق فتمط من جهة وتقلص من جهة أخرى من غير أن يظفر بنتائج أحسن من قبل ، واليوم الذى يفطن فيه إلى هذه الحقيقة جيداً يبصر الأساتذة فيه أن المناهج ، لا البرامج ، هى التى يجب تغييرها ، وما دامت هذه الحقيقة لم تنفذ بصائرنا بدرجة الكفاية لتصبح عامل سير فإننا نصر على ضلالنا من غير أن ندرك أن التعليم

يمكن أن يكون ، كلسان إيزوب ، أطيبَ الأشياء أو أخبثَها[١] .

وإذ إن كلَّ إصلاح جوهريّ يجب أن يَهْدِف إلى المناهج ، لا إلى البرامج ، فإن الخِطَط التى اقْتُرِحت لدى التحقيق البرلمانىِّ كانت قليلةَ النفع ، فهى لا تُمَثِّل غيرَ أقوال مُكرَّرة منذ زمن طويل ، وكلُّ ما يقال عن البرامج من خير هو أنها كلما كانت قصيرةً كانت جيدةً ، فيجب ألاَّ يجاوز البرنامجُ الكامل خمسةً وعشرين سطراً يُشترَط فى كثير منها أن يكون الطالب غيرَ مُلزَم بسوى درس عددٍ قليل من المبادئ فى كلِّ علم على أن يَعرِفها معرفةً تامَّة .

٤

بدأ القارىء يُبصِر ، لاريب ، درجة العوائق الخَفِيَّة التى تحول دون إصلاحٍ عميق للتعليم فى فرنسة ، ومع ذلك فإننا لم نقترب بعدُ من أشدِّ هذه العوائق هَوْلاً وأكثرِها استعصاء على ما يحتمل ، أَعنِي حال الأساتذة النفسية .

لم يُبالِ التحقيق البرلمانىُّ بذلك مرة واحدة على الأقل ، وما كان ليستطيع ذلك ، فالذين أدَّوْا شهادتَهم أمام لجنة التحقيق البرلمانىّ إذ كانوا قانعين بأن أساتذة الجامعة بلغوا الكمالَ لِما أُفعِموا به من العلوم المُدوَّنة فى الكتب ومن الشهادات لم

(١) على من يرغب فى الاطلاع على النتائج المؤلمة ، التى تنشأ عن تعليم لايلائم احتياجات أمة وفى الوقوف على درجة إخلاله لاتزان من يتلقونه منها وإفساده لهم ، أن ينعم النظر فى التجربة الواسعة التى قام بها الإنكليز فى الهند ، وقد عرضت نتائج تلك التجربة فى خطبة افتتاح ألقيتها فى المؤتمر الاستعمارى الذى كنت أحد رؤسائه سنة ١٨٨٩ (انظر إلي عدد المجلة العلمية الصادر فى شهر أغسطس سنة ١٨٨٩) ، وتجد تلخيصاً لأجزائها المهمة فى الطبعة الجديدة لكتابى « حضارات الهند » ، ومنها تعلم أن نظام التعليم والتربية الذى كان نافعاً للإنكليز ، فاعتقدوا أنهم يستطيعون أن يطبقوه تطبيقاً منتجا لدى الهندوس ، بدا كريها لهؤلاء .

يكونوا قادرين على مواجهة مسئلة الأساتذة ولا الوسائل التى تُتَّخَذ لإعدادهم كما لو كانوا موضوعَ أية مناقشة .

ومع ذلك ففى هذه المسألة الخَفِيَّة عُقْدةُ ما يمكن إصلاحه من التعليم .

لقد غمَرَ التحقيق البرلمانىُّ الأساتذةَ بالأزهار وصبَّ على البرامج اللَّعَنات ، وعكسُ ذلك ما كان يجب أن يقع تقريباً ، فلْنفْترِض ، بالحقيقة ، أن العوائق التى رأينا انتصابَها أمام الإصلاحات قد أُزيلت بقدرة سِحْرِيَّة ، فتبدَّدت أوهام الأُسَر ووُضِعت أكملُ البرامج مع أطيب المناهج لتعليم ما اشتملت عليه هذه البرامج ، فهل ترَوْن أن كلَّ شىء سيتغير ؟ كلاَّ ، لا يمكن أن يتغير شىء .

ولماذا ؟ لسبب بسيط ، وهو أن نفسية الأساتذة التى هى وليدة المناهج الجامعية مما يتعذَّر تبديلُه ، فهولاء الأساتذة إذ تخرَّجوا على حسب هذه المبادىء بدَوْا عاجزين عن تطبيق غيرها ، حتى عن فَهْم غيرها ، وهؤلاء الأساتذة قد بلغوا من العُمْر مَرْحلة لا يَقْدِرون على تجديد تربيتهم فيها ، أَجَلْ ، سيرضَوْن طائعين بتغيير البرامج كما ارْتَضَوْها حتى الآن ، وسيطَأطِئون رءوسهم أمام المناشير الوزارية ، ولكنهم سيداومون على التدريس كما صنعوا فى كلِّ وقت لعجزهم عن التدريس على وجه آخر .

وما نقتبسه فى هذا الكتاب من الشهادات التى أُدْلِيَ بها أمام لجنة التحقيق البرلمانىّ مثالٌ بارز على استحالة تغيير أساتذتنا لمناهجهم فى التعليم فى الوقت الحاضر ، ومما حَدَث منذ سنوات أن خُيِّل لأحد وزراء معارفنا مسيو ليُون بورْجوا أن يَقُوم وحدَه بإصلاح الجامعة ، وذلك بإحداث ما سُمِّىَ بالتعليم المصرىّ الذى تُنال به شهادة بكالوريا خاصَّةٌ تَمنَح حاملَها جميعَ الامتيازات التى تمنحها شهادة

البـكالوريا التقليدية تقريباً ، ويقتضى هذا التعليمُ العصرىُّ استبدالَ اللغاتِ الحيَّة باللغات القديمة وتقويةَ تعليم العلوم ، وكان كلُّ شيء كاملاً فى البرنامج ، ولم ينقُصْه سوى الأساتذة الذين يُطَبِّقونه ، فدرَّس أساتذةُ الجامعة اللغاتِ الحيَّةَ كتدريس اللغات المَيِّتة غيرَ مبالين بسوى الدقائق النحوية ، وعُلِّمت العلوم كما فى الموجَزات المدرسية ، فأسفر ذلك كلُّه عن نتائجَ هزيلةٍ إلى الغاية كما سنرى ذلك .

ويجب أن نُنصِف تعليمَ أساتذتنا القائمَ على مُزاوَلة الـكتب ، فقد علَّموا كلَّ شيء تُمْكِن معرفتُه على ظهر القلب ، بَيْدَ أن قيمة ذلك صِفْرٌ من ناحيـة فنِّ التربية، ووُجِد من ألمع إلى ذلك خِلال التحقيق البرلمانىِّ، أحياناً، على استحياء، وفى خارج ذلك التحقيق تَجِد أناساً قليلين من أولى الألباب بلغوا من الاستقلال ما يكفى لـكشف أمر ينجَلى اليومَ مقداراً فمقداراً .

وما نراه من ضَعْف أساتذة جامعتنا فى فنِّ التربية استوقف ، مع ذلك ، نظرَ الأجانب الذين زاروا معاهد التعليم عندنا وحضروا بعضَ الدروس فيها ، فقد استشهد مسيو مَـكْس لُـكْلير بهذه المناسبة بمقالةٍ نشرتها مجلة التعليم الدَّوْلِيَّة مشتملةٍ على رأى أسـتاذ أجنبىٍّ زار ، فى باريسَ وفى الأقاليم ، عدداً من معاهدنا فى التربية ، فذكر أنه « لَقِىَ رجالاً كثيرين متعلمين ... وأساتذةً ومُرَبِّين قليلين » ، وأما النُّظَّار والمراقبون والمديرون فقد وَجَدَهم « قليلى الاستنارة ذوى زَعْم وغباوة ضَيِّقى الإدراك » .

ولم يكن مثل هذه الانتقادات أمراً حديثاً ، فاسمع ما قاله منذ أربعين سنة عن هيئتنا التعليمية الأستاذُ فى كلية فرنسة (كُولِيجْ دُوفْرانْس) مسيو برِيال ، وذلك فى الأسطر الآتية :

« كانت هيئة الجامعة فى سنة ١٨١٠ عِنْوانَ آراء المجتمع تقريباً ، فلمَّا حلَّت سنة ١٨٤٨ كانت من التأخر ما استطاع ناقد أجنبىٌّ أن يقول معه ما يأتى : « وَقَفَت جماعة الأساتذة فى فرنسة ، وغَدَت هـذه الجماعةُ من الوقوف ما صار يَتَعَذَّرُ عليك أن تجِد معه جماعة أخرى فى زمن الرُّقِىِّ العامِّ هـذا ، ولدى أشد الأمم حركة على الخصوص ، تَبْقَى فوق سُبُل مُعَبَّدَة بقاءً مُرْضِياً وتَرْفُض بعُنْجُهِيَّةٍ وزَهْوٍ كلَّ مِنْهاجٍ أجنبىٍّ وتُبْصِرُ ثَوْرَةً فى أتفه التحولات » .

وما هى عِلَّة ما عند أساتذة جامعتنا من نقص ثابت فى فنِّ التربيـة ؟ أقول مكرِّراً إن علته الوحيـدة هى المناهج التى تخرَّجوا عليها ، فهم يُعَلِّمُون الذى عُلِّمُوا وكما عُلِّمُوا .

وما ذا يمكن أن تكون قيمةُ الأساتذة الذين أعدَّتهم المبـادئُ الجامعية ، أى مزاولةُ الـكتب ، وذلك فى تعليم الناشئة وتربيتها ؟ لم يغادر هؤلاء الأساتذة التعساء ، الذين هم ضحايا أشدِّ ما يمكن أن يَخْضَع له إنسان من النُّظُم الثَّقافية فساداً ، مقاعدَ الطَّلَب فى المدارس الثانوية ومدرسة المعلمين أو الـكليات إلاَّ ليرْتَقُوا إلى كراسى التدريس ، وهم قد قَضَوْا خمسَ عشرةَ سنةً من حياتهم فى اجتياز الامتحانات والاستعداد للمسابقات ، وفى مدرسة المعلمين « تُشَذِّبُ واجباتُهم تشذيباً حرفيًّا لـكلِّ يوم ، ويَسِيرُ كلُّ شىء بانتظام ساحق ، ولا تَتْرُك برامج الامتحانات لعبيد العلم الأشقياء هؤلاء أدنى ظل للحركة » ، وترَى ذاكرتَهم منهوكةً بما لا يُطيقه إنسان من الجهود لاستظهار ما فى الـكتب من آراء الآخرين ومعتقداتِ الآخرين وأحكام الآخرين ، وتَرَاهُم عاطلين من أية تجربة فى الحيـاة لِما لم يَتَّفِق لهم من تدريب ما فيهم من خُلق المبـادرة وقوة التمييز وصِفَةِ الإرادة ، وتراهم لا يَفْقَهون

شيئاً من ذلك المجموع الدقيق الذى يتألف منه روحُ الفتَى ، وتراهم ، كالفارس الغِرِّ على ظَهرِ الحِصان الجَمُوح ، يَجْهَلُون وسائلَ قيادة من فُوِّضَ إليهم أمر تدريبه والعواملَ التى يُؤَثَّر بها فيه ووجهَ التصرف فى هـذه العوامل ، وتراهم ، بعد أن يصبحوا أساتيذَ ، يتْلُون الدروسَ التى أكثروا من تلاوتهـا أيام كانوا تلاميذَ فيَبْدُون ممن يَسْهُل استبدالُ الحَاكِى[1] البسيط بهم فوق كراسيِّهم .

اضْطُرَّ أولئك إلى تَعلُّم أمور مُعَقَّدَة دقيقة ليكونوا أساتذة ، وهم يُـكرِّرون هذه الأمور المعقدة الدقيقة أمام تلاميذهم ، وفى ألمانية ، حيث لا تَجِد نظامَ المسابقات البغيضَ ، يُقدِّرُ أساتذة التعليم العـالى بأعمالهم الشخصية ونجاحِهم فى ميدان التعليم الحُرِّ الذى لا بدَّ لهم من البَدْءِ به فى الغالب ، وفى فرنسة يُقدَّر أساتذة التعليم العالى بمقدار ما عندهم من أكداس المسائل التى يَقدِرون على سَرْدِها فى إحدى المسابقات، وفى فرنسة إذ كان عدد طُلاَّب الشهادات عظيماً ومقدارُ المناصب قليلاً جِدًّا ترانا نُبالغ فى التدقيق إمعاناً فى تقليل عدد الناجحين، ومن يُـكَرِّرْ من طلاب الشهادات أكثرَ من سواه صِيَغًا من غير أن يَتَلَعْثَم ، أى مَنْ يَحْشُرْ فى رأسه أكثر من سواه ما يُمْـكِن من المُعَقَّدَات السخيفة والدقائق العلمية أو النحوية ، يَبزَّ منافسيه لا رَيْبَ ، ومنذ وقت قريب لاحَظَ أحد الفاحصين فى مسابقات الأستاذية الأخيرة مِسيو جُوليان ، وذلك فى إحـدى الجَلَسَات العـامة للتعليم الأعلى ، أن المُمَيِّزين (الفاحصين) ذُعِرُوا « من مجهود الذاكرة المفروض على طُلاَّب الشهادات ، فهم يَرَوْن أن الذاكرة إذا كانت أداةً عجيبة للعمـل فإنها ليست سوى وسيلة لمساعدة صِفات الأستاذ الرئيسة ، وهـذه الصِّفات هى رُوح النَّقْد والمنطق والمِنْهاج والقياس

(١) الحاكى : الفونوغراف .

والذَّوْق والفِراسة والإلهـامُ وبُعْدُ النَّظَر وسهولةُ البيان ووضوحُه وصحـةُ الـكلام وقُوَّتُه » .

وُجِد سببُ حَفَزَ المُميزين المحترمين إلى مثل تلك التأملات بالحقيقة ، ولـكنَّ ما بينها و بين النتيجة بعيدٌ ، فستظلُّ الذاكرةُ الصفةَ الوحيـدةَ النافعةَ لطالب الشهادة لزمنٍ طويل ما دامَ نظامُ المسابقات قائماً ، وسيَجْتَنِب هذا الطالب بعناية كلَّ عمل شخصىّ ولو كان لديه ما يقتضيه هذا العمل من الوقت والقابلية ، وذلك لِعلْمِه أن المُمْتَحِنين لا ينظرون شَزْراً إلى أمرٍ نَظَرَهم إلى ذلك فى جميـع درجات الامتحان .

وماذا يُؤمَّل من رجل قَضَى خمسَ عشرةَ سنة من حياته مُـكَدِّسًا فى ذاكرته أقصى ما يمكن تـكديسُه وذلك من غيرِ أن يُلْقِىَ نَظْرة واحدة إلى العالَم الخارجىِّ ومن غير أن يمارِس مرةً واحدة ما فيه من قوة المبادرة والإرادة والحُـكم ؟ لا شىءَ سوى لَثْلَثَتِه آلِيًّا لتلاميذه التُّعَسَاء بعضَ الأمور غـيرِ المفيدة التى كان قد لَثْلَثَهَا زمناً طويلاً ، أَجَلْ ، يُذْكَرُ بين أساتذة الجامعة رجالٌ من الألِبَّاء الذين تَفَلَّتُوا من مناهج التربية التى كانوا قد خَضَعوا لهـا ، كما يُذْكَر فى أثناء تَفَشِّى الطاعون أطباء يَنْجُون من هذه البَلِيَّة ، ولـكن ما أَنْدَرَ هؤلاء الشواذَّ !

و تَعِيش الجامعة بفضل نفوذ هؤلاء الشواذِّ مع ذلك ، بَيْدَ أنك إذا ما نظرت إلى جمهور الأساتذة رأيتَ قِلَّةَ عدد العلماء الذين يَنْجُون من فعل النظام المُحْتَطِّ الذى تَخَرَّجُوا عليه،وكَمْ مِنْ رجلٍ كان ذكيًّا فانْهَدَّ إلى الأبد فصار لا يَنْفَع لغير تلاوة الدروس أو الامتحان فى أقاصى الأقاليم مع وُثُوقِهِ بأنه بَلَغَ من الدُّثُور ما لا يَصْلُح معه أن يقومَ بشىءٍ آخرَ فى مِضْمار الحيـاة ، وهو قد انحصرت أُلْهِيَتُه فى تأليف

الكتب الابتدائية التى هى مجموعاتٌ شاحبة تَنِمُّ كلُّ صفحة فيها على ضَعْف أهليتــه مُرَبِّياً وعلى تذوُّق الدقائق وتَوَافِهِ الأُمور التى تُلْقِيها الجامعة ، وهو يعتقد أنه يدلُّ على علم إذا ما عَقَّدَ أقلَّ المسائل و إذا ما أَبْهَمَ أكثرَ الأمور وضوحاً ، ويَظْهر أن مسيو فُويِّه قد بحث بدقة فى الكتب التى أَلَّفها زملاؤُه فَنَشَرَ نماذجَ غريبةً لهذه الآداب المدرسية ، ومن أشدِّها غرابةً هو ما أَتَى به أستاذٌ أَعَدَّ كتابه للتعليم فى المدارس الثانوية فنال هذا الكتاب استحسان أعلى المقامات الجامعيــة ، قال مسيو فُويِّه :

« أَعْلَن هذا المؤلف أنه تَعَمَّد حَذْف الاصطلاحاتِ والمناقشات التى يُمْكِن أن تُجَفِّل الأولادَ العاطلين من التجرِبة ، فمن أَجْل ذلك تراه يحَدِّثهم مُطوَّلاً عن التقطيع (فى فنِّ العَرُوض اليونانىّ واللاتينىّ) ذى الأجزاء الخمسة الذى يُسْتَبْدَل به أحياناً تقطيعٌ ذو أجزاء سبعة يَصْحَبه عادةً تقطيعٌ ذو أجزاء ثلاثة ، وتراه يعلِّمهم الإدْغام والترخيم والقَطْع ، وتراه يُخْبِرهم بأنه ارتضى تقطيعَ الوَزْن بوَضْع مَقْطَعٍ أوعِدَّةِ مقاطعَ قبل المَقْطع الأول المُحَرَّك ، و بأنه حَذَف من السَّجْع جزءَ الوزن المُرَكَّب من قصيرَيْن وطويل ، وتَرَاهُ يُطْلِعهم أيضاً على أسرار الرُّباعِيَّات ذوات المَقْطَع الواحد ، أو ذواتِ القِياسَيْن المُؤَلَّف كلٌّ منهما من جزئَيْن مع الوَصْل بجزء ناقص ، أو ذواتِ المقاطع التسعة ، وماذا قيل عن النَّظْم المُسَدَّس الأوزان وذى الجزءِ المُؤلف من طويل وقصيرَيْن والذى ينتهى بجزء ناقص فى مَقْطَعَيْن ، وعن النَّظْم المُؤَلَّف من خمسة قِصَارٍ ذاتِ أربعة أَبْحُر مع الوَصْل بجزء ناقص ، وعن النَّظْم ذى الجزء المُؤَلَّف من قصير وطويلَيْن ومن قصير وطويل ومن بَحْرَيْن يشتمل كلٌّ واحد منهما على جزئَيْن ، وعن البيت المُؤَلَّف من أحــد الأوزان ، وعن اجتماع البيتَيْن المشتملَيْن على مَعْنًى واحد وعلى أحد الأوزان ؟ ! »

وذَكر مسيو فُويِّه أستاذاً آخرَ تناول المِنْهاج مُطوَّلاً فى كتاب ابتدائىّ للبرهنة عن إحدى القِطَع التمثيلية فنقتطف منه ما يأتى : « يجب أن يُرَاجَع فى بدء الأمر الجزء العشرون من الفِهْرِسِ العامِّ ، حرف ب ن ، سجل ى ف ، ٥٣٣٧ = ٥٥٤٦ الخ » ، ثم تُبْصِر ثلاثَ صَفَحات بعد هذا لِمِثْل هذه الإرشادات !

وتُوضَع كتب العلم وَفْقَ هذه المبادىء ، وأُورِد على سبيل المثال كتاباً فى الفيزياء أَلَّفَه مساعدُ أستاذٍ فى الجامعة لطالبى شهادة العلوم الفيزياوية والطبيعية الذين ليس عندهم سوى معارفَ بسيطةٍ جِدًّا فى الرياضيات كما نرى ذلك من الشهادات التى أُدْلِيَ بها لدى التحقيق البرلمانىّ ، فقد أَجْهَد المُؤَلِّفُ نفسَه كثيراً ليَحْشُر فى كلِّ صَفْحَة من كتابه مسائلَ خاليةً من كلِّ فائدة ، وللكتاب ذَيْلٌ فى التطبيقات العَمَلِيَّة فتُبْصِر فى هذا الذيل إسرافاً فى المُعادلات ، والمُؤَلِّفُ وَجَد فى عملية قياسِ أنْبُوبِ الوسيلةَ لحَشْرِ مُعادلاتٍ فى ثلاث صَفَحات ، فالحق أن ذلك الأستاذَ المساعد شديدُ الثقة بأنه لن يَظْفَر طالبٌ من ألف طالب بشىء ذى بال من رموزه ، ولكن ماذا يَضِيرُه من ذلك ؟

ولم تُؤَدِّ البرامج الجديدة إلا إلى تعقيد كتب التعليم أكثرَ من قبل ، حتى أضحت قراءتُها لا تُحْتَمَل ، وأظهرَ الأستاذُ فى مدرسة فِرْساى الثانويةِ ، مسيو برُوكِر ، فى مقالة ممتازة نُشِرَت له فى عدد جريدة التعليم الثانوىِّ الصادرِ فى ١٥ من يونيه سنة ١٩٠٤ ، « الكلامَ الفارغَ » الذى تُلَوَّث به الكتب الخاصة

بتعليم العـلوم الطبيعية فأُورِدُ بعضَ الأمثـلة المحزنة التى نُطلِعك على واحد منها أخذناه اتِّفاقاً :

« هنالك مُؤَلِّف لإحـدى الـكتب الموجزة ذهب إلى ماهو أبعَدُ من ذلك ، وما فى كتابه من لغة مُعقَّـدَة يفوق كلَّ ما وَرَد قبله ، فهو يُعَبِّر عن كلمة الطُّحْلُب Mousse بكلمة Bryophyte ، ويُعَبِّر عن كلـمة الخِـنْشار Fouguère بكلمة Ptéridophyte أو كلمة Exoprothalleés isodiodées ، ويعـبِّر عن مُوَلِّدِ ذَيْنِك النباتَيْن Spore بكلمة Diode وهلمَّ جرًّا » .

وإذا كان أساتذتنا يقومون بتعليمٍ سَيِّىء كالذى رأيتَ فذلك لأنهم تخرَّجوا على الجامعة فيُعَلِّمون ، كما قلتُ غيرَ مرة ، ما عُلِّموه وعلى المِنْهاج الذى عُلِّموا به ، ولن يُغَيِّرَ شىءٌ من تعليمنا الجامعىِّ ما دام أساتذة الـكليات يُجْمِعون على الوجه الذى يَتِمُّ اختيارهم به الآن .

ويَرْجِع مُعْظم السبب فى كَوْن التعليم فى جميع درجاته بألمـانية أرقى مما عندنا إلى أن نظام اختيار الأساتذة فى ألمـانية يختلف عن نظام اختيارهم فى فرنسة اختلافاً كبيراً ، ووَجَد جيراننا السِّرَّ فى حَمْل أساتذة الـكليات على الاكتراث لطُلَّابهم وجعلِهم فى مُتناوَل هؤلاء الطلاب ، وبيانُ ذلك سَهْلٌ ، ففى ألمـانية يَدْفَع الطلاب أجورَ الأساتذة ، وفى ألمـانية إذ كان يُوجَد لـكلِّ نوع من الدروس عِدَّةُ أساتذة أحرار يُقْبِل الطالبُ إلى أحسنهم تعليماً ، فتُلْجِىء المنافسة الأستاذَ إلى العناية بتلاميذه إذَنْ ، وفى ألمـانية يَعْلَم الأستاذُ أن التفاف مستمعين كثيرين حَوْلَه ونَشْرَه مؤلفـات ذات مَسْحَةٍ خاصَّة هما الوسيلةُ الوحيـدة لوصوله إلى كرسىٍّ مُهِمٍّ (فى

الجامعة) مع علمه أن دَخْلَه الرئيسَ يقوم على مايدفعه الطُّلَّاب من الأجور ، وأما فى فرنسة فترى أستاذَ الـكلية موظفاً ذا راتب مُعَـيَّن ، فلا يَجِد لنفسـه من النَّفع ما يَفْتِن به نفوسَ سامعيه فيَنْزِل به إلى مستوى مداركهم ، ولا يحتاج المرء إلى أن يكون عالماً نفسيًّا مُتَبَحِّراً ليدرك أن الأستاذ إذا كان يتنـاول أجْرَه من تلاميذه فإن مصلحته تكون عاملَ حركة له فى الحال فيُضْطَرُّ بتأثير هذا العامل المُحَرِّك إلى تغيير مناهجه التعليمية تغييراً تامًّا ، وهو إذا لم يَعْرِف كيف يُغَيِّرها حَمَلَه مزاحموه على الاختفاء .

ومن المؤسف أن كان تغييرٌ أساسىٌّ كهذا التغيير الذى هو السبيلُ الوحيد المؤدى إلى تحويل تعليمنا العالى فى البَدَاءة ثم تعليمنا الثـانوىّ من حيث النتيجة ، أمراً مستحيلاً لمخالفتـه مبادئَنا اللاتينية ، وما أُتِىَ به من التجارب النادرة فى هذا المِضْمار الحُرِّ بفضل أناس متصفين بخُلُق المبادرة كان محلَّ اضطهادِ الجامعة الشديد حينما شَعَرَت بنجاحه ، فالجامعةُ لا تنظر بشىء من التسامح إلا إلى التجاريب التى تَخيب ، وإنى لأذْكُر أن الدكـتور ف .. أعَدَّ منذ عشرين سنةً درساً خاصًّا فى علم التشريح لطلاب الطبِّ لا يُمْـكِن حضوره إلا بأجرة عالية ، ولـكن مع ثِقَة الطلاب بأنهم يتعلمون التشريح به على حين لا يتعلمون من الدروس الرسمية التى تُلْقَى فى كلية الطبِّ غيرَ شىء يسـير ، وعلى ما تَعَلَّم من مَجَّانيةِ الدروس الرسمية انصرف الطُّلَّاب عنها إلى تلك الدروس التى هى بأجرة ، ويغدو الدكتور ف .. وتلاميذُه محلَّ جَوْرٍ شديد فلم يَسَعْه بعد نضال عشر سنوات إلاَّ أن يُغْلِق درسه .

وها نحن أُولاءِ بعيدون من البرامج ومن إصـلاحها ، والآن يَرَى القارىء

بوضوحٍ مقدارَ مافى الحَمْلة التى أُثيرت حَوْلَ هـذه البرامج من لغو وعدمِ فائدة ومقدارَ مافى الصُحُف التى نُشِرَت عن هذا الموضوع من عُقْم ، فالبرامجُ ليست غيرَ ظواهرَ يمكن تغييرُها متى يُراد ، ولـكن من غيرأن يَمَسَّ هذا التغيير ما وراء هـذه الظواهر من الأمور الخَفِيَّة العميقة ، ومن السهل أن تُنْحِىَ باللائمة على الظواهر لأنها تقع تحت عينَيْك ، ومن العسير أن تحاول مَسَّ ما خَلْفَها لِما فى تمييزه من التَّعَذُّر فى الغالب .

٥

أرجو أن أكون قد أثبتُّ أن مسئلة إصلاح تعليمنا أشدُّ تعقيداً مما دار فى خَلَد رجال التحقيق البرلمانىّ .

ولا نقول إن هذا الإصلاح مستحيلٌ تماماً ، فلا تَعرِف العزائمُ القوية المستحيلَ ، ولـكنه يجب قبل الإصلاح بلا رَوِيَّة كما صُنِع منذ زمن طويل وكما يُوَاظَب عليه حتى الآن ، أن يُعرَف ، على الأقلّ ، معرفةً حقيقيةً جوهرُ الأمور التى يُراد إصلاحها ، ونحن إذا ما أصرَرْنا على جهل هذا الجوهر لم نَظفَر بغير تغيير الألفاظ ، ولم نُؤَدِّ بذلك إلى سوى بَلْبَلة النفوس على غير جَدْوَى ، وأصبح تعليمُنا أشدَّ هُزَالاً مما هو عليه الآن .

ونحن إذا أبصرنا ابتعاد رجال التحقيق البرلمانىّ عن تَفَهُّم مسائل التعليم الأساسية جيداً رأينا من المفيد أن نُبيِّن هذه المسائل .

ولم يكن هذا التحقيق البرلمانىُّ الضَّخْمُ خِلْواً من الفائدة ، فبفضله عُرِفَت أمور كثيرة كان يمكن تَخَيُّلها من غيرأن يقوم دليل عليها ، وبه ظَهَرت ، على الخصوص ،

حالُ النفوس ، وبه كُشِف أن الداء الذى يُبْحَث عن دواء له هو أعمقُ مما تَحْمِل الظواهرُ على افتراضه .

ومن المعلوم أن التحقيق البرلمانىّ أسفر عن مشروعٍ لإصلاح التعليم عُرِض على مجلس النواب فوافق عليه هذا المجلس بعد مناقشة قصيرة ، وفى هذه المناقشة جادت قريحةُ وزير المعارف العامة بأقوال مليحة للدفاع عن أمور قليلة الخَيْر ، وهو ذو روح فلسفية غزيرة لا رَيْب ، فلم يَغِبْ عنه ضَعْفُ قيمة الإصلاحات التى اقترحتها لَجنة التحقيق ، وعناوينُ قليلةٌ هى التى غُيِّرَت ، وعن هذا المشروع قال أحد النواب مسيو ماسّه : « إن أثر هذا المشروع فى النفس كأثر إحدى وِجْهات البناء الساطعة التى تُشاد بنفقات عظيمة وَفْقَ ذَوْق اليوم الراهن والتى تُعَدُّ ، فقط ، لتخدَع الناظر حَوْلَ وسائلِ الرَّفاهِيَة فى عَقَار لم يُغَيَّر فيه شىء قط ، أو لم يُغيَّر فيه شىء تقريباً » .

إصلاحُ البرامج خالٍ من أية فائدة ، وسيظلُّ التعليم عندنا كما هو ما لم تُغيَّر مناهجُنا تغييراً شاملاً ، وأقول ، كما قلتُ غيرَ مرة ، إن التغيير لن يَحْدُث إلا إذا نَفَذَ مبدا ضرورة تغيير المناهج تغييراً كليًّا فى أدمغة الأُسَر والأساتذة والمشترعين .

ومصيرُ أكثر تحقيقاتنا البرلمانية الكبرى هو أنها لا تَلْبَث أن تَغيب تحت أعفار المكتبات فلا تَخْرُج منها أبداً ، وبذلتُ صبراً عظيما فى قراءتى بدقة للمجلدات الستة الضَّخْمة عن إصلاح التعليم ، ويُخَيَّل إلىّ أن قليلاً من المعاصرين وُفِّق لمثل هذا الصبر .

بلغتْ مسائلُ التربية والتعليم من الأهمية فى زماننا مالاح لى معه أن من

الضرورىّ أن أستخرج من تلك المجلدات الضخمة أقسامها الجوهرية وأن أرتّبها ترتيباً علمياً وأن أناقشها أحياناً ، وصدّرت جميع العبارات التى اقتطفتها عن أناس من الرجال الرسميين الذين هم وحدهم ذوو نفوذ فى بلد قائل بسلسلة المراتب كفرنسة ، والذين يمكنهم وحدهم أن يؤثّروا فى رأى الأُسَر ويُغيّروه قليلاً بعد حين على ما يحتمل .

و إصلاحُ الرأى ذلك هو أول ما تجب محاولتُه اليوم ، و إصلاح الرأى ذلك متى تمّ ، ومتى تمّ فقط ، أضحى إصلاحُ التربية ممكناً .

ومصاعبُ مثلُ ذلك العمل عظيمة ، وهى ليست مما لا يُذلَّل مع ذلك ، فما كان هنالك احتياجٌ إلى رُسُل كثيرين لإبداع الدّيانات الكبرى التى قلبت العالم رأساً على عَقِب ، بل كان احتياجٌ إلى قليل منهم ، وكان مصدر الحركة التى نشأ عنها التحقيق البرلمانىّ فهزّ الجامعة هزّاً عنيفاً هو ما قام به من الحَمْلة الشديدة أحدُ الرُّوّاد وذو النشاط الفعّال بونُقالو ، وهذا الرائدُ ، و إن لم يَسْتطِع أن يُبيِّن السبيل التى تُتّبع ، شأنُ واضعى مجلدات التحقيق البرلمانىّ الستة ، أظهر ، على الأقل ، مقدار شُؤم الطريق التى نَسْلُكها ، وبطرسُ الناسكُ الجديد هذا هزْهزَ عدمَ اكتراث الجمهور فلم يَنْشَب أفضلُ رجال الجامعة أن ساروا خلفه متواضعين مستعدين لتحطيم الصَّنَم الذى كانوا أشدّ المدافعين عنه .

واليوم الذى يصبح الرأىُ العامُّ فيه مُنوَّراً بدرجة الكفاية يُدْرِك مقدار السَّيِّئة التى أصابتنا بها جامعتنا ويقابل بين هذه السَّيِّئة والحسنة التى تُنال فى بلدان

أخرى ذات نُظُم مماثلة لنُظُمنا ، ففى ذلك اليوم ينهار نظامُ تربيتنا الهَرِم دفعة واحدة كتلك المبانى البالية التى تحافظ على متانتها الظاهرة ما لم تُمَسّ ، فهنالك ، فقط ، نستطيع أن نحاول نَيْل ما حَقَّقَتْه تلك الأمم بفضل أساتذتها .

واللاتينُ إذا ما نالوا تربيةً صالحة أمكنهم أن يَصْمُدوا فى مُنْحَدَر الانحطاط الشديد الميلِ الذى يُهَدِّدُهم كما يظهر ، وما قَدَرَ الألمان على إنجازه يجب أن نحاوله ، والألمانُ أنعموا النظر طويلاً فى قول لِيبْنِتْز العميقِ : « أعطونى التربيةَ أُغَيِّرْ وجهَ أوربة قبل انقضاء قرن » .

الباب الثانى

التعليم والتربية فى الولايات المتحدة

الفصل الأول

مبادىء التربية العامة فى أمريكة

تتألف معارفُنا فى هذا الكتاب بطريق المقابلة على الخصوص ، ونحن لكى ندركَ أسباب انحطاط تعليمنا الجامعىّ نرى من المفيد أن نقابل بينه و بين مافى أمريكة التى نَمَت التربية فيها بأشدّ مما فى أىّ بلد من بلدان العالم .

والمطبوعاتُ التى دُرس فيها أمر التربية فى الولايات المتحدة كثيرةٌ ، ولكن هذه المطبوعات ، إذ كانت مما كتبَهُ رجال الجامعة عندنا وَفْقَ وِجْهة نظرهم ، لا تَجِد فيها كبيرَ طائل ، فمن أَجْل ذلك كان كتاب « مناهج التربية فى أمريكة » ، الذى نشره حديثاً مديرُ مدرسة شارْلُرْوَا ، مسيو بُويز ، فتحاً حقيقياً ، وقد قيل ، بإنصاف ، إن الأمم التى تنال تربيةً على حسَب هذه المناهج جديرةٌ بأن يتألف منها نوع بشرىٌ أرقى من نوعنا .

وانطباعٌ كهذا مما يَشعُر به جميع قُرّاء كتاب مسيو بُويز ذلك ، وانطباعٌ كهذا مما كاد يُحِسُّه أحد علمائنا الفُضلاء مسيو هنرى لُوشاتِلْيه ، وذلك كما يُرى من العبارة الآتية التى نقتبسها من إحدى مقالاته ، فقد قال :

« إن أول أثر يكون فى نفسك من قراءتك هذا الكتاب هو أنك تَشعُرُ بغبطةِ حضارةٍ أرقى من حضارتنا لا رَيْب ، و إن ما تُبصره هنالك من ثِقة مطلقة

الفصل الأول

مبادىء التربية العامة فى أمريكة

تتألف معارفُنا فى هذا الكتاب بطريق المقابلة على الخصوص ، ونحن لكى ندركَ أسباب انحطاط تعليمنا الجامعىّ نرى من المفيد أن نقابل بينه و بين مافى أمريكة التى نَمَت التربية فيها بأشَدَّ مما فى أىّ بلد من بلدان العالم .

والمطبوعاتُ التى دُرس فيها أمر التربية فى الولايات المتحدة كثيرةٌ ، ولكن هذه المطبوعاتِ ، إذ كانت مما كَتَبَهُ رجال الجامعة عندنا وَفق وِجْهة نظرهم ، لا تجِد فيها كبيرَ طائل ، فمن أجْل ذلك كان كتاب « مناهج التربية فى أمريكة » ، الذى نشره حديثاً مديرُ مدرسة شارْلِرْوَا ، مسيو بُويز ، فتحاً حقيقياً ، وقد قيل ، بإنصاف ، إن الأمم التى تنَال تربيةً على حسَب هذه المناهج جديرةٌ بأن يتألف منها نوع بشرىٌّ أرقى من نوعنا .

وانطباعٌ كهذا مما يَشعُر به جميع قُرّاء كتاب مسيو بُويز ذلك ، وانطباعٌ كهذا مما كاد يُحِسُّهُ أحد علمائنا الفُضلاء مسيو هنرى لُوشاتِليه ، وذلك كما يُرَى من العبارة الآتية التى نقتبسها من إحدى مقالاته ، فقد قال :

« إن أول أثر يكون فى نفسك من قراءتك هذا الكتاب هو أنك تَشعُر بغبطةِ حضارةٍ أرقى من حضارتنا لا رَيْب ، و إن ما تُبصره هنالك من ثِقَة مطلقة

عامّة فى حَسَنات التربية ، ومن حرية تامّة مؤدية إلى تقدم مختلف المدارس تقدماً متوازياً مع السماح لهذه المدارس بأن تقوم بأشدِّ التجارب جُرْأَةً وإقداماً ، ومن احترام المدرسة الوثيق الذى يجعلها فى مَأْمَن من المنازعات السياسية العنيفة فى الولايات المتحدة ، ومن فلسفة عميقة فى مناهج التربية مُوَجِّهَة لهذه المناهج نحو تَنْمِيَة النشاط الشخصى ، كلُّه شهودٌ على ثقافة ذهنية نادرة ، وإننا ننال نفعاً عميماً إذا ما انتحلنا مناهجَ التربية الأمريكية ، ولكنه يجب ألا نُعَلِّل أنفسنا بهذه الأُمْنِيَّة كثيراً ، فلذةُ العمل وحُبُّ الحرية من المشاعر الفَتِيَّة التى لا تلائم قارَّةً قديمة تَعِبَة كقارَّتنا » .

وجميعُ الصَّفحات الآتية الخاصَّة بالتربية الأمريكية مقتطفةٌ من كتاب مسيو بُويز[١] ، والقارئ الذى يدرس كتابه بعناية يرى أن مِثْل تلك التربية لا تُنَمِّى الأخلاق والذكاء إلى أقصى حدٍّ فقط ، بل تسير ، أيضاً ، بالبلاد إلى زوال اختلاف الطبقات الذى يجعل حلَّ المُعْضِلات الاجتماعية شديدَ الصعوبة لدى الأمم اللاتينية .

« يَبذُر الأساتذة ببراعة أمام الطلاب مصاعبَ بالتدريج ، ويجب على هؤلاء الطلاب أن يعْرِفوا تمييزَ هذه المصاعب وتذليلها ، ويَسْبِق العمل الجُثمانىُّ الفكرَ أو يرافقه ، وتُعْرَض أكثر فروع التعليم تجرُّداً عندنا على صُوَر مادِّيَّة وعَيْنِيَّة هنالك فتقتضى، لتفهُّمها ، حِذقاً يدَوِيّاً كما تقتضى نشاطاً ذهنياً ،فتقوم الجغرافية على الممارسة ، ويقوم الأدب المدرسىُّ على عمل المختبر لارتباطه فى الرسم والنحت

(١) تفضل مسيو بويز فطلب منى أن أكتب مقدمة طبعة كتابه الثالثة التى ظهرت حديثاً .

ارتباطاً وثيقاً ، وما أرق وجهٍ للعمل وما الأشغالُ اليدوية التى تزَاوَل فى المدارس إلاّ تمرينَاتٌ لمَنَاعة الخُلقية ، وجميعُ التعليم يَصِل بين المجهود الجُثمانىِّ العَضَلِىِّ وهَضْمِ الأفكار .

« ويَصْدُر التعليم الثانوىُّ ، الذى هو واسطة الانتقال من تَبَعِيَّة الطفولة الذهنية والخُلُقية إلى قناعة الفتى الذهنية الذاتية ، عن ذلك المبدأ نفسه ، فيَدْعَم المعارفَ بالعمل ، وتصبح المسائل التى تتطَلَّب حَلاً فى حقل التعليم الثانوىِّ أكثرَ تعقيداً ، والغايةُ التى يُسْعَى للوصول إليها أبعدَ منالاً ، والعوائقُ أكثرَ ارتفاعاً ، فهدف التربية هو فى تحرير الفكر والشعور من كلِّ وِصاية ، وذلك بأن يُقَلَّل بالتدريج شأنُ الأستاذ ، وذلك شَحْذاً لمسؤولية الفتى أو الفتاة .

« ويقوم عمل المدرسة الرفيعُ على جعل الأولاد يسيرون طُلَقاء كما لو كانوا وحدَهم فى العالم ، وعلى إثارة حُبِّ المجهود والارتياحِ لمكافحة المصاعب وضبطِ النفس ، ولا يُعَلَّم الطلابُ فيها الوقائعَ والنظريات ولا تُبَلَّغ إليهم مشافهةً ، فالحقُّ أن الأمريكيين ، أساتيذَ كانوا أو تلاميذَ ، يكرهون النظرياتِ والتعريفات والمُجرَّدَات التى لا يَدْعَمها التطبيق والعمل .

« وفى المدارس لا تُبْصِر أثراً للمناهج التى تجِد فائدةً فى معرفةٍ تُبَلَّغُ إلى الطُّلاّب قولاً ، لا بأعمالٍ يقوم بها هؤلاء الطلاب ، وعند الأساتذة أن التعليم على العموم ، والتعليمَ العلمىَّ على الخصوص ،لا يكونان مُجْدِيَيْن إذا لم يُدرَّب الطلاب على اكتشاف الحقائق بأنفسهم وعلى حلِّ المسائل العلمية .

« وتَرَى تعليم العلوم الخالصةِ أو العلومِ التطبيقية مشبعةً من مبادئ مِنهاج

« الاكتشاف من جديد » فى المُختَبرات والمعامل ، وترى دروس الصفوف ، وهى ذات أهمية قليلة إلى الغاية ، مُعِدّة للأبحاث العملية فى المختبر والمعمل ، اللذين هما المأرب من نُظُم التعليم ، ومصاحِبة لها ومؤيدة لها ، وترى أن مُذكِّرات المختبر والمعمل ، التى يُسجَّل فيها مايلاحظه الطلاب من الأعمال والحوادث والتى تشتمل على وصفٍ لما تمَّ تحقيقه هنالك ، هى المِحَكُّ الحقيقىُّ للدروس ، وترى عدم اكتراثٍ للدروس الشفوِيَّة التى لها شأنٌ كبير فى المدارس الأوربية ، فعلى الطالب أن ينتزع من الأجهزة وآلات التجرِبة سِرَّ الحوادث والسُّنَن المسيطرة عليها ، وفى الأعمال اليدوية تُحرِّك قدرة الطالب على التوجيه بتجارِبَ تشتدُّ قسوةً مقداراً فمقداراً فتُنمِى فيه ملكةَ التوفيق بين الوسائل والغايات وتُنمِى فيه خُلقَ الصبر على إنجاز الأعمال الطويلة الشاقَّة .

« وفى مدارس التعليم العالى يدوم الفوز لخُلُق المبادرة والكدِّ ، وفيها تكون التجرِبةُ التى يقوم بها الطُّلَّاب أساسَ الدِّراسات ، وفيها يُرشِد الأستاذُ الطلبةَ من غير أن يَتغلَّب عليهم ، وفيها يعمل الأستاذ كثيراً ، كما يلوح ، ليُبْدِيَ الطُّلَّاب رَغَباتِهم الخاصةَ وقدرتَهم العقليةَ ومواهبَهم الشخصية .

« ... ويظهر أن أكثر ما تُعنَى به المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية هو أن تُلقِيَ فى نفوس الصِّبيان والشبان بذورَ الإرادة ، وأن تَبذُر فيهم منذ نشأتهم حبَّ الثبات ، وأن تُعجِّل انتقالهم من طَوْرِ التَّبَعِيَّة إلى طور الاستقلال ، وأن تُعِدّ ، وَفْقَ تربية مدرسية خاصّة ، أبناء أفقر الطبقات ليعولوا أنفسهم بأنفسهم ولئلا يُعوِّلوا على غير أنفسهم .

« وتقوم تربيةُ العمال فى المدارس الصِّناعية والمِهَنِيَّة على التجارب العملية أيضاً .

« والعاملُ الأمريكىُّ هو نَمُوذَج للعامِل الأوربىِّ فى المستقبل ، والعاملُ الأمريكىُّ فى جميع المِهَن الشريفة رجل مُثقَّف ، فمنذ زمن طويل انقضى ، فى مصانع العالَم الجديد (أمريكة) العصريةِ ، دَوْرُ عامِلِ الماضى الذى كان عِلْمه يقتصر على طُرُق العمل وأوجهِ الصُّنع وبراعة اليد وأسرار الصَّنْعة ، ففى جميع الصِّناعات بأمريكة تحقيقٌ « لتوفير العمل » ، أى للاقتصاد فى العمل اليَدَوِىِّ ، وذلك باستعمال الآلات الميكانيكية المُتقَنَة ، فإدارةُ هذه الآلات بمهارة تستلزم دماغاً وأعصاباً أكثرَ من أن تتطلَّب عضَلاً ، وتقتضى دِقَّةً وسرعةَ بَتٍّ وبراعةَ تقليبٍ أكثرَ من أن تحتاج إلى قوة بدن .

« وما اتَّفق للصِّناعة فى آلاتها ومناهجها من إتقانٍ وسرعةِ تَحوُّلٍ أحدث فى العُمَّال والعُرَفاء ورؤساءِ المصانع خِلالاً جديدة ذهنية أكثرَ منها جُثمانية ، وتتعهدُ المدارس الصِّناعية جميعُها إنماءَ هذه الصفاتِ وتَثْبيتَها فى الشعب .

« وتكون المباحثُ النظرية فى تربية العمال كما فى التعليم العامِّ وَفْقَ مناهجَ عملية ، وتستند الدروس الشفوية إلى تمرينات قائمة على التجرِبة والتقليب فيُضَاف بها إلى علم الصِّناعات الأساسىِّ روحُ الملاحظة والمهارةُ اليدوية والذكاء الصِّناعىّ ، ولا تَجِد أثراً للمعارف النظرية فيما عدا ثلاث مدارسَ أو أربع مدارسَ للاختصاص ، فالمدرسةُ تعمَل على إنماء قوة التنفيذ فى العامل ، وهى تُنشِيء الرجل الكامل ، وهى تَمْنَحه ثَقَافةً مِهَنِيَّة عامَّة ، وهى تناهض بذلك ماينشأ عن العمل الواحد من جُهْد مُحْتَطّ وعن الصنع المتسلسل من إفراطٍ فى توزيع الاعمال .

« وإذا ما حُـكِم فى الأمرين حيثُ قُـوّة الإبداع فى العمل الأمريكىّ المستند إلى آلات مُتْقنة بَدت تلك التربية الفنيةُ ناجعةً .

« ... ولا تجِـد خَلْف المحيط الأطلنطىّ أثراً لِمـا فى أوربة من وَهْم متأصل ضِدّ العمل اليدوى ، ولاأحدَ هنالك يَعُدُّ العمل اليدوىّ مُخْزِياً أو فاضحاً ، ولاأحدَ هنالك يَعُدُّ الأستاذَ أو القاضِيَ أكثرَ دِرايةً من أذكياء العمال والعُرَفاء ، وهنالك رَكَنَ موظفو المكاتب إلى قيمة مقامهم الاجتماعىّ فينال الواحد منهم مابين ٥٠ و٧٥ فرنـكاً راتباً أسبوعيًّا ، على حين ينال كلُّ بَنَّاء ومُجَصِّص ونَجَّار ١٢٠ فرنكاً فى مثل هـذه المدة .

« وتَجِد العاملَ خَلْفَ كلِّ أمريكىّ ، ويَحْـكُم الأمريكىُّ فى الرجل بما يَقْدِر عليه هذا الرجل من الإنتاج والربح ، ويأبَى الأمريكىُّ أن يعتقد أن الشهادة تَمنَح صاحبها شرفاً ثقافيًّا » .

الفصل الثانى

تفصيل المناهج فى المدارس الأمريكية

١ — تقسيم التعليم

« يُقَسَّمُ التعليم فى أمريكة إلى أربعة أدوار ، ويستغرق كلُّ دور أربعَ سنوات .

« فالدَّوْر الأول هو دَوْرُ التعليم الأولى ، وهو من السنة السادسة إلى السنة العاشرة .

« والدَّوْرُ الثانى هو دَوْرُ التعليم الابتدائىّ ، وهو من السنة العاشرة إلى السنة الرابعةَ عشرةَ .

« والدَّوْر الثالث هو دَوْر التعليم الثانوىّ أو الفنىّ ، وهو من السنة الرابعةَ عشرةَ إلى السنة الثامنةَ عشرةَ .

« والدَّوْر الرابع هو دور التعليم الفنىّ العالى ، وهو من السنة الثامنةَ عشرةَ إلى السنة الثانية والعشرين .

« يُجاوِز كلُّ فتًى أمريكىّ ، بلا استثناء ، دَوْرَى التعليم الأوَّلَين ، وترَى عدداً من الطلاب ، حتى من العمال ، يزيد كلَّ يوم فيدخل دَوْرَ التعليم الثانوىّ مع دروسه اللاتينية ، وترى الـكثيرين من هؤلاء ينصَرفون عن التعليم الثانوىّ بعد سنتين ، أى عنـدما يكونون فى السنة السادسةَ عشرةَ من أعمارهم ، وذلك للبحث عن عمـل لهم فى التِّجارة أو للانتساب إلى المدارس الصِّناعية التى يكون من أهمّ مقاصدها أن تَحِلّ محلّ المصانع فى تخريج العمال ، وفريقٌ من الخيار وحدَه هو الذى

يدخل دَوْرَ التعليم الفنيّ العالى الذى يُعاب على تأخيره لِمُدَّةٍ كبيرة دخولَ الفتى فى ميدان الحياة العملية .

« وأنواعُ التعليم الثلاثةُ الأولى هى أجدر الأنواع الأربعة، التى لَخَّصْناها آنفاً، بالعناية ، فتلك الأنواع الثلاثة كانت مَوْضِعَ دِراسات ومناقشات مُطوَّلة فتماثلت مناهجها فى أرجاء الولايات المتحدة إلى مَدًى بعيد » .

٢ — التعليمُ الأوَّلى

(من السنة السادسة إلى السنة العاشرة)

« الأعمالُ اليَدَوية . — تقوم التربية على الأعمال اليدوية ، وتُعلِّمُ الأعمالُ اليدوية الابتكارَ والتنفيذ ، ويَتَجلَّى مبدأُ الابتكار ، على الخصوص ، فى الرسم والهندسة والتَّرَصُّد ، ويكون التنفيذ من صنع الأعمال اليدوية الخاصّ .

« وَوَجَدَتْ غريزةُ المبادرة الخاصّةُ، التى تَبْدُو لحُسْن الحظِّ عند عدم مالا محلَّ له فى المدارس الأمريكية من الأوامر العامة والتنظيم المدرسىّ ، حلولاً طريفةً لجسر (المربى) فرُوبل ، أى للانتقال إلى أعمال المصنع اليَدَويَّة ، فقد جُرِّبَت موادُّ الإنشاء المختلفة وانْتُفِع بها فى البناء .

« وتستعمل مدارسُ نيويركَ النَّمُوذَجيَّةَ والبناءَ الوَرَقِيَّ والفَتْل، فأما النَّمُوذَجيَّة فتوحى بالبناء المـاثل الدالِّ على ثلاثة أبعاد ، وأما البناء الوَرَقِيُّ فيقوم على مبدأ البُعْدَيْن ، وأما البناء بالخيوط ، أى بالحَبْل ، والحَبْلُ هو الذى يهيمن الخطُّ عليه ، فإن الطول وحدَه هو الذى يَبْرُزُ فيه .

« وحذا كثيرٌ من المدارس الأمريكية حَذْوَ نيويركَ فيدور الرسمُ والأعمالُ

اليدوية فى الدروس الابتدائية حَوْلَ بعض الأفكار الأساسية المُسَمَّاةِ « مراكزَ النَّفع » ، والتى يُمْكن الصبيانَ أن يلاحظوها ، وهذه المراكز هى :

« ١ ـ البيتُ وما فيه من أعمال وواجبات وملاذٌ منزليةٍ ، ٢ ـ حياةُ المجتمع وما فيها من وسائلِ النقل وعملِ السكان وضروب التسلية ، ٣ ـ الحياةُ المدرسية ، ٤ ـ اللغة القومية ، ٥ ـ العُطَل ، ٦ ـ دِراسة الطبيعة .

« وهنالك مِنْهاجٌ ثابت تُؤدِّى به المناقشةُ بين الأساتذة والطلاب إلى ظهور الموضوعات التى تُدرَّس من « مراكز النفع » ، فالطالبُ يُعْنَى بهـذه المباحث عنايةً شديدة ، وبهـا يَرْبط مشاعرَ وذكرياتٍ ، وبها يَسْعَى فى تحقيق فكرةٍ شخصية له تحقيقاً محسوساً .

« الرسم . ـ للرسم سِمَةٌ فنية فى المدارس الأولية .

« ولا ترْضَى أمريكة بالفـكرة الأوربية القائلة باقتصار تدريب العين واليـد على رسم الأشـكال الهندسية واستنساخ النماذج ، وإنما تُعْنَى بالرسم الذى تُنقَل به الطبيعة ، والغايةُ الرئيسة من ذلك هى حَمْل الطلبة على إظهار أفكارهم بأشـكال فنِّيَّة فى الرسم وبإنجاز الأعمال ، فالطفلُ الأمريكىُّ يستعمل منذ البَداءة أقلامَ التصوير والألوان المائية والقلمَ الرَّصاصِىَّ والريشة .

« ويقوم فَنُّ الرسم على تصوير الأوراق والأزهار والنبات ، وهى مجموعة ، تصويراً مُلوَّناً ، وذلك من غير سابق تخطيط بالقلم الرَّصاصِىِّ فى بعض الأحيان ، وتُقْصَى الأشكالُ المختصرة من النماذج ، والرسوم التى تُصْنَع ، وإن لم تكن غيرَ مُسَوَّداتٍ ، تنطوى من حيث النتيجة على ذَوْق وحَيَوِيَّةٍ فى الغالب .

« وتجد استعمالًا دارجاً لرسم وجوه الآدميين فى المدارس الأولية ، ويتّخذ تلميذٌ نموذجاً على العموم، ويحاطُ بأشياءٍ ثانويةٍ كسُلَّمٍ وآلاتٍ ومجاديفَ وصناديقَ ويتَصنّع أطواراً فيرسُمها الطُّلّاب .

« البَسْتَنة . — يقوم ٤٥٠٠ صبىٍّ بأعمال البستنة فى وَشِنْغتُن ، وتُنَظِّم المدارسُ فى كلِّ سنة معرضاً للأزهار ونبات الزِّينة والخُضَر التى تَعَهَّدَها التلاميذ وكذلك لأشغال المدارس التى اقْتبَسَت موضوعاتُها من البساتين .

« وتدور دروس الأشياء والأعمالُ اليَدَوِيَّة ومبادىء الجِغْرافِيَّة فى مدارس وَشِنْغتُن حَوْل هذه الحدائق الصغيرة ، فتُمْلأُ قاعاتُ الدرس بمعارفَ غَضَّةٍ محسوسة عن التراب والرطوبة والجهات والبُذُور والإنبات وصُوَر الورق والبَراعِم والأزهار والفواكه فى أشكالها المُنَوَّعَة وبحسب أنواع النبات .

« ويُمْسِك كلُّ صبىٍّ بدَفْتَرٍ يُقَيِّد فيه تواريخَ البِذار وملاحظاتِه حَوْلَ نُمُوِّ النبات وبُرُوزِ الأزهار والنَّضْجِ والحصاد .

« ويقتطف الصبيانُ هنالك طاقاتٍ وافرةً ، فيَتّخِذون منها نماذجَ فى دروس الرسم .

« ويسير الرسمُ وتمريناتُ الترصد واللغةُ سَيْراً موازياً للأشغال الخارجية » .

٣ — التعليمُ الابتدائىُّ

(من السنة العاشرة إلى السنة الرابعةَ عشرةَ)

« لا مِراءَ فى صَلاح التربيـة القائمة على الأعمال اليدوية ، ويمكن تلخيصها على حسب رأى الأمريكيين كما يأتى : تجِد أصلَ كلِّ حركةٍ شعورية فى إثارة

خلايا الدماغ المُحَرِّكَة ، ويُمْكِن الفكرَ بلا عمل أن يُنْمِىَ الخيال ، ولكنه يترك قوةَ الإرادة مهملةً ، فالإرادةُ لا تَنْمو إلا بالعمل ، وتنعكس كلُّ حركةٍ عَضَلِيَّة على خَلايا الدماغ بفعل الحواسِّ ، وتَثْبُت هذه الحركة فى مراكز الرسم إحساساً وصُوَراً ، وتَقْضِى التربيةُ الصالحة ، لزيادة قُدْرَة الدماغ على التَّقَبُّل ، بتنويع طبيعة الحركات فى الأعمال اليدوية إرضاءً لجميع جموع الخلايا الدماغية بالتتابع ، ويَنْجُم عن ذلك أنك إذا ما رَغِبْتَ فى تَنْمِيَة ناحيـة الدماغ المُحَرِّكَةِ وجب عليكَ أن تقوم بتمرينات واسعة مُنَوَّعَة وتنظيمِ هذه التمرينات على وجهٍ مُرْهِفٍ للإحساس والإدراك مُفَجِّرٍ للفكر مُقَوٍّ للإرادة ، ويَنْجُم عن ذلك أيضاً أن الحركة إذا ما غَدَتْ مُعْتادةً أمكن أن تقع بلا تأمل وانقطعت عن إنماء الخلايا الدماغية المُحَرِّكة وفَقَدَتْ قيمتَها فى التربية ، فلا يكون عمل الأعمال اليدوية ناجعاً إلاَّ فى دور الإثارة الأول ، أَجَلْ ، قد تكون التمريناتُ ، التى يُجاوَز بها حَدُّ ماتقتضيه التربيةُ ، وسائلَ لإعداد الشخص إلى أعمال مِهَنِيَّة أرقى من تلك ، بَيْدَ أن هذه التمريناتِ لا تُعَدُّ من الفروع التى تساعد على التَّنْشِئَة العامة .

« تُرَدُّ الأعمال اليدوية المُنَوَّعَة إلى أربعة مذاهب : ١ — المذهب التهذيبىّ الإسْوِجِىّ الأصل . ٢ — المذهب الصِّناعىّ الروسىّ الأصل . ٣ — المذهب الاجتماعىّ . ٤ — المذهبِ الفنىِّ .

« فأما المذهب التهذيبىُّ فإنه يَضَع الأعمال اليدوية فى مرتبة الرياضيات والرسم والعلوم الفيزياوية الخ ، فيَعُدُّها وسيلةً كاملة للثَّقافة العامَّة تُدَرِّبُ خُلُقَ الدقة وصحةَ الإدراك وقوةَ البرهنة وتؤدى إلى إنماء جميع الصفات إنماءً منسجماً ، ويقوم هذا المذهب على مبدأ فِرُوبِلَ القائلِ بقيام التربية على العمل وبمصدرها فى الأثر المدرسىِّ

لـكوغنوس الفنلندىّ ، وكان هذا المبدأ قد بلغ درجة المذهب فى مدرسة المعلمين فى ناس الإسوجيّة فانتشر فى العالم المتمدن مختلفاً باختلاف الأقاليم وطبائع الشعوب وأحوالها النفسية .

« واختيارُ النماذج هو حجر الزاوية لهذا المذهب ، ويجب أن تكون هذه النماذج من الأهمية بحيث يجد التلميذ نفعاً فى تنفيذها طوعاً بما أُوتِىَ من قوة ، ويَجْدُر ، للوصول إلى هذا الغرض ، أن تُجْعَل هذه النماذجُ ملائمةً لمختلف القابليات وضروب الذوق والطبائع والبِيئات الخ ، فهنالك أهميةُ مناهجِ هذا المذهب ، وليس النفع فى النماذج ذاتها ، وهى التى ليست ثابتة لا تتغير ، وإنما فى أسبابها الثابتة التى هى أساسُها ، وتجد كبيرَ عنايةٍ بهذا المذهب كما انتحلته أمريكة وكما صاغه وطبّقه لارْسُن ، وذلك من حيث تَدَرُّجُ التمرينات وازديادُها صعوبةً ، وأثرُ بعض الآلات فى نُموِّ العَضَل ، وقدرةُ الطُّلّاب على العمل بإمْرَة غيرهم ، ونَفْعُ النَّموذَج وما يكون فى صنعه من لذّة فى زمن مُعَيَّن .

« وبلغت أمريكة درجةً من الرَّخاء المادىّ لا عهد لها بمثلها فى التاريخ ، وهى بعد أن قضَت احتياجاتِها الماديةَ بَدَتْ لها احتياجاتٌ رفيعة تُقْضَى فى الجميل .

« ويتجلّى الميل إلى الجمال الرفيع فى الأعمال اليدوية والرسم .

« وظهرت مذاهبُ لتعليم فنِّ الجمال فى مراكزَ كثيرةٍ ، وزاد عدد مدارس الفنّ التطبيقىّ ، واشتدّت العناية بإعداد أساتذةِ الرسم ، وأخذت شهرة دروس الفنّ العامة تَعظُم ، وبدا فى المدارس الأوّليّة مثلُ هذه العناية فى مذاهب التربية الفنية التى تَعُدُّ مذهبَ مديرِ مدرسة الفنّ العامّ بفيلادلفيا ، مسترتاد ، أطرفَها وأدعاها إلى الحيرة .

« وتجد فى الرِّداه المكتظّة ازدحامَ البنين والبناتِ وانهماكهم فى أعمال تلائم ذوقهم كما يَلُوح ، فترى منهم من يُصوِّر ألواحاً وأفاريزَ وأُطُراً مزخرفة ، وترى منهم من يرسُم ، كما فى الطبيعة ، طيوراً محشوّة بالتِّبن وأزهاراً وأسماكاً وهياكلَ عظميّةً وأصدافاً ومعادنَ ، وترى بينهم من يَفْقِد نموذَجه فيبذل ما فى طاقته لصُنْع مِثْلِ هذا النَّموذج من ذاكرته ، غير أن الهِمَّةَ تُوجَّه ، على الخصوص ، إلى نوعين من العمل يميلُ التلاميذ إليهما ميلاً شديداً ، وهما صُنْع النماذج وحَفْرُ الخشب ، وترى الصِّلَةَ بين جميع هذه الأعمال تُقرَّرُ بدروس فى التركيب الزُّخْرُفىّ ، وتاريخُ الفنّ يَعْتَمِد فى شرحها على الفانوس السحرىّ والحفر والصُّوَر الفوتوغرافية .

« إعدادُ الأساتذة . ـ يُعلِن الأمريكيون على رؤوس الأشهاد فائدةَ الأعمال اليدوية وضرورتَها ، ولكنهم مُتشدِّدون فيما يجب أن تكون عليه هذه الأعمال .

« والأعمالُ اليدوية عند الأمريكيين نُظُمٌ كالحساب والعلوم الطبيعية .

« ولا نكون مُشتبِهين مهما بيَّنّا سَيْرَ الأعمال الدائم ، فصُنْعُ الأداة هو مبدأ النِّقاش بين الطلاب والأساتذة ، ويُسْفِر هذا الامتحانُ المشترك عن ظهور الشكل والأبعاد والموادِّ التى تُستَعمَل ثم رسمِ الشىء الذى يُرْغَب فى صُنْعه ، ويتألف من الصِّلات بين العمل والشكل والأبعاد والموادِّ فكرةُ الأعمال اليدوية ، وتبدو هذه الأمور من الدِّقّة ما يجب أن تُستَخْرَج به من معرفة تركيب الشىء ذاته ، وبدراساتٍ جدِّيَّة يُعِدُّ الأستاذُ لتطبيق هذا المبدأ الرفيع على الأعمال تطبيقاً مستمرًّا سَهْلَ المَنال ، ويمكن الاقتناع بذلك من المثال الآتى وهو : أن صُنْع الكُرْسِىّ هو من الأعمال التطبيقية التى يُؤْتَى بها فى دروس السنة السابعة والسنة الثامنة للطُّلّاب المُتَرَجِّحة أعمارُهم بين السنةِ الحاديةَ عشرةَ والسنةِ الرابعةَ عشرةَ .

« ويمكن تعيينُ موضوع الدرس كما يأتى : إن فَحْص عَمَلِ هذا المال المنقول الذى هو صلاحُه للجلوس عليه يؤدِّى فى الحال إلى الوضع الذى يكون عليه الرجلُ الجالس والولد الجالس ، ثم يُمْعَن فى الاستقصاء والسؤال فيُوصَل إلى شكلِ ظهرِ الكرسىِّ وأبعادِه ، ويَبْلُغ التلاميذُ حدًّا يستطيعون به مراقبةَ صُنْع الكرسىِّ ونواحيه التى يجب تمكينها الخ ، وهكذا يَنْتَهون على وجه معقول تدريجىّ إلى رسم الكرسىِّ ، وهم إذا ما كان لديهم هذا الرسم الذى يَحْمِل فكرةَ التحقيق انتقلوا إلى تنفيذه ، وهذا المذهبُ القائل بإعمال العقل مُقدَّماً فى الدروس التى يسيطر بها الفكر والبَرْهَنَةُ والحَزْم على الأعمال يبدو فى إنجاز جميع الأشياء .

« ويرى الأمريكيون أنه لا قيمةَ ، تربيةً ، للأعمال التى ليس لها فى دماغ التلميذ رسمٌ فُكِّر فيه مُقدَّماً ، فتكون من « الأشاغيل اليدوية » فقط ، وتَجِد فى هذا المِنْهاج مزيَّةَ الأعمال اليدوية ، فالأعمالُ التى يُسارُ بها ، كما تقدَّم ، تتمُّ على وجه منطقىّ وثيق كسلسلة من القضايا الهندسية ، فهى تَفْرِض على الطالب الحَيْطةَ فى وضع الرسم ومطابقة الوسائل للغايات ومبدأ الجُهْدِ الأقلّ ، ويتطلب مِنْهاجُ التعليم هذا من المديرين المُفوَّضِ إليهم تنظيمُ الدروس ومراقبتها والأساتذةِ الموكول إليهم تدريسُها معارفَ وكفاءاتٍ جديةً مختلفة لا ينالونها نَيْلاً عميقاً بدراسة الأعمال اليدوية كفرعٍ ثانوىّ فى مدارس المعلمين العامة .

« ولتلافى هذا النقص فى الأساتذة أُنشئت معاهدُ للقيام بتعليمٍ خاص للأعمال اليدوية » .

٤ — التعليم الثانوىُّ

(من السنة الرابعةَ عشرةَ إلى السنة الثامنةَ عشرةَ)

« أُزيل فى المدارس الثانوية الأمريكية الحدُّ بين الثَّقافة العامة والتعليم الصِّناعى والتِّجارى .

« وفى أمريكة عُرِضَت مسئلةُ الدروس المتوسطة كما عُرِضَت فى أوربة ، فبجانب الأكاديمية القديمة ، أى المدرسةِ الثانوية العريقة ، التى تُعِدُّ للكليات أُنشئت مدارسُ متوسطةٌ لحلِّ المسئلة التى تَشْغَل الخواطر فى جميع البلدان الصِّناعية ، وهذه المسئلة هى إعداد الناشئة بطريق التعليم المتوسط إلى وظائف الحياة الحقيقية وإلى الدِّراسات العليا .

« وبرامجُ التعليم ، لكى تلائم الشروطَ المفروضة على الطالب لدخول الجامعات ولكى تشتملَ على الأُسُس التى يَسْتعِدُّ بها الطالب للحياة العملية استعداداً متيناً ، تنوَّعت على ألف وجه ، فتَجِدها تحتوى موادَّ مترجحةً بين شِعْرِ إشيل (اليونانىّ) وإمساك الدفاتر والمِساحة ، ومن بين هذه البلبلة اسْتُخْلِصَت طوائفُ من الدروس وهى : — ١ — القسمُ اليونانىُّ اللاتينىُّ ، ٢ — القسمُ اللاتينىُّ ، ٣ — القسمُ العلمىُّ الذى نَجِده فى نظام تعليمنا المتوسط .

« وهذا التقسيمُ موجودٌ فى مُعْظم المدارس المتوسطة الأمريكية ، لا كنظامٍ ثابت مفروض على الطالب ، بل كنظام على جانب كبير من حرية التخيير ، وليس النظامُ الحاضرُ لعدد كبير من المدارس الثانوية نظامَ الأقسام المنفصلة ، ويقوم ذلك النظامُ الحاضر على أصل واحد لفروعٍ مفروضة على جميع الطلاب ، وتُكمَّل هذه

الفروع الإلزامية بفروع كثيرة يختار الطلاب منها ما يريدون كما يريدون من غير قيد نظامى ، ويتألف من اللغة الإنكليزية (لثلاث سنوات أو أربع سنوات) ومن الرياضيات (لسنتين) أكثر الفروع إلزاماً على العموم ، ويضاف إليهما التاريخ والعلوم الطبيعية واللغات العصرية فى بعض الأحيان .

« وفى بعض المدارس يخصص سبعون فى المئة من الوقت للفروع الاختيارية ، وتخصص فى مدارس أخرى لهذه الفروع الاختيارية مدة تترجح بين أربعين وسبعين فى المئة من الوقت ، ومن المحير أن تدل الإحصاءات على بقاء عدد الطلاب الذين يدرسون اللاتينية ثابتاً .

« وشملت الأعمال اليدوية المدارس الوسطى العريقة أيضاً ، فأدمجت فى برنامج بوستن كفرع اختيارى ، وبلغ من كلف الطلبة بالأعمال اليدوية ، التى تعلم فى المدارس الأولية على وجه شامل ، أن أضحى معظم تلاميذ المدارس الثانوية يشتركون فى القيام بتلك الأعمال طائعين ، وتقوم الفتيات بالطهاية والخياطة ويتدربن على الأعمال المنزلية على حين يعمل الفتيان فى المصانع ، وإذا عدوت هذه الناحية وجدت دروس المدارس الثانوية واحدة للجنسين ، ولا تمنح المدارس الثانوية الفنية تعليماً مهنياً فى الصناعات الميكانيكية ، وهذه المدارس هى معاهد تعليم عام كمدارسنا الثانوية ومعاهدنا الثقافية ، وتعدل دروس الرسم والأعمال اليدوية فيها دروس الرياضيات والجغرافية والتاريخ تهذيباً ، ويلائم تعليمها العلمى والأدبى واليدوى جميع الطبقات الاجتماعية وجميع الشبان مهما كانت مهنهم المقبلة ، وسواء عليهم أصاروا محامين أم أطباء أم مديرين لمعاهد صناعية أم عمالاً فقط .

« ولنذكر على سبيل المثال وصفاً للمنهاج الذى يتبع فى تعليم الهندسة :

« لا يمكن تحصيل الهندسة بقراءة ما فى الكتب من براهين ولا بعرض هذه البراهين شفهياً ، بل يجب إكمالها بأعمال مستقلة مغرية محركة ، وتعد الهندسة فى المدارس الأمريكية وسيلة لإنماء القريحة ، وتكون مواد الهندسة بسيطة محسوسة معدة لتقبل ما لا حصر له من المسائل السهلة والمعقدة ، ويعوز الهندسة الأولية منهاج عام للبرهنة ، ويجب أن تعالج كل قضية هندسية بطريقة تخالف الطرق التى تعالج بها القضايا الأخرى مخالفة كلية أو جزئية ، فالحق أن اختراع طرق الإثبات هذه هو ضرب من التمرين الذهنى أقوى كثيراً من التطبيق الآلى لبعض المناهج العامة كالحساب المباين والحساب الموافق .

« ولا تختلف الهندسة المسطحة عما نعلمه فى مدارسنا اختلافاً محسوساً ، بيد أن الأمريكيين يتخذون فى تعليم الهندسة فى الخلاء طرق حدس يمكن أساتذتنا ومؤلفى كتب الرياضيات الابتدائية عندنا أن ينتفعوا بها .

« يذهب الأمريكيون إلى المبدأ القائل بأنه لا يمكن رسم الأشكال الهندسية فى الخلاء رسماً بارزاً بالمسطرة ولا بالبيكار ولا بأية آلة رسم ، ولكن الأمريكيين إذ يرون الحدس أمراً ضرورياً فإنهم يستعينون فى رسم الأشكال بخطوط ومسطحات مادية وبسيقان فولاذية وآجر شفافة وصور خشبية ، وينتفع الأساتذة فى درس هذه المواد بأجهزة دقيقة تشعر إشعاراً حدسياً بالأبعاد الكبيرة ، ويعتمد التلاميذ على هذه الأجهزة فى إيضاح عناصر المسائل والقضايا الهندسية وحلها ، وذلك قبل كل برهنة نظرية » .

الفصل الثالث

تعليم العلوم التجربية

فى المدارس الأمريكية

---

١ — تعليم الفيزياء

« يَعرِض الأساتذة فى قاعات الدرس سُنَن الفيزياء الأساسية مُؤيِّدين ذلك بتجارِبَ موصوفة ، ويُحَقِّقُ الطالب فى المُختبَر عدداً من التجارب المُؤيِّدَةِ لما سَمِعه فى قاعة الدرس ، ويَسْبِقُ المُختبَرُ فى كثير من الحالات الدروسَ التى تُلْقَى فى القاعة ، ونرى مُختبَرَ الفيزياء من مبتكرات أمريكة بالحقيقة ، ولا نَعرِف مدرسةً ثانوية فى القارّة الأوربية بَلغَت من الشأو فى التعليم العملى ما بَلَغَتْه المدارسُ الثانوية فى الولايات المتحدة .

« وزُرْنا نحوَ عشرين مُختَبَراً من مختبرات المدارس الثانوية الأمريكية فى أثناء عملها ، فقَدَّرْنا ما فيها من نشاط قوىّ صادق مع إعجاب كبير .

« ولَمَّا زُرنا مدرسةَ كرِينَ للتدريب اليدوىّ كانت التجربةُ الجاريةُ تَدُور حوْل تحقيق سُنَن الرَّقّاص ، ويمكن القارئَ أن يَحكُم فى اقتناع الفِتيان والفتَيات عند ختام التجربة من قَيْدِهم فى أسفل مُذَكِّراتِهم من تلقاء أنفسهم الكلمات :

« سُنَنُ الرَّقّاص ، إن ارتجاجاتِ الرقاص الصغيرة متساويةٌ على الدوام ، ومُدَّةُ الارتجاجات هى مستقلة عن المجموع ، وتُناسِبُ هذه المدةُ الجَذْرَ المُربَّعَ لطولِ

الرقاص» ، ولا تجد بين الحادثة التى تُبرِزُ من جهةٍ وعينِ الطالب وذهنه من جهةٍ أخرى حاجزاً من الكلام الفارغ ومن العبارات والتعاريف والصِّيَغ ، فالحقيقةُ تبدو سافرةً له ، فتدخل ذاكرته كما لو كانت مالاً له .

«والآلاتُ فى معظم المدارس بدائيَّـةٌ متينة ، وفى المدارس أجهزةٌ مستعارة من عالم العمل ، كالعتل والموازين والأنابيب المعقوفة والمضخات الكبيرة والمحركات المائية وآلاتِ رفع الأثقال وآلاتِ جرِّ الأثقال والمنحدرات والأدوات الخاصةِ بدراسة الكهرباء التجريبية والصناعية ، وتكون هذه الآلاتُ فى الغالب من رسم الطلاب وصُنعهم فى مصانع المدرسة ، وتستند التجارب إلى كُتُب للشواهد وإلى جدول دالٍّ على هدف كلِّ تجربة وعلى ما يجب من الحذر لاتقاء الخطأ وعلى الأجهزة التى ينبغى استعمالها الخ ، وتقوم تلك الأعمال على المقادير جُهْدَ الاستطاعة .

« ويُقيِّد الطالب فى دفتر مذكرات نتائجَ ملاحظاته ، ويُشرف الأستاذ على سَيْر التجارب مُلقياً على الطالب تبعة نتائجها تاركاً له فخارها » .

٢ — تعليمُ الكيمياء

« يشتمل أصغرُ المدارس الثانوية على مختبَر للكيمياء لِيُنجِزَ الطلاب فيه من العمل الشخصىِّ ما هو ضرورىٌّ للحياة أو لمجاوزة امتحان الانتساب إلى الكليات ، وليس للكيمياء الشفوية التى تُلقى فى الصفوف حظوةٌ فى الولايات المتحدة مهما كانت قدرة الأستاذ على التجارب ، ولم نجد مدرسةً تكتفى بمثل ذلك التعليم ، فالتعليمُ الشفوىُّ للعلوم التجريبيَّة مما لا يلائم النفسيةَ الأمريكية ولا يحتمله التلاميذُ مرةً واحدة ، ولا تجدُ هنالك ، كما عندنا ، رِداهًا للعلوم يمكن أن

تجمع مئاتٍ من الطلبة أمامَ متاعٍ جيِّدِ الترتيب مُجهَّز بالغاز والكهرباء والماء والهواء المكيَّف ، ولا ترى هنالك أساتذةً يعملون بالنيابة عن الطلبة فيُلقون على هؤلاء الطلاب معارفَ قائمةً على تجارب قَصِفَةٍ انتهوا إليها هم فقط ، فالمختبر ، حيث يُفكِّر الطالبُ ويَعمَل ، هو مدار الدراسات فى جميع العلوم التجريبيَّة .

« وهنالك عِدَّةُ مدارسَ لا تكترث للدروس التى تُلقى فى الرِّداه ، وذلك لما أبصرته من ضعف قيمة هـذا الضرب من الدروس التى أسفرت كثرةُ الممارسة فى المختبر عن ظهوره تافهاً لا طائلَ تحتـه ، وأما المدارس التى تقول بالدروس النظرية فلا تجعل عددَ هذه الدروس يزيد على خمسةٍ وعشرينَ درساً على أن تكون مدة الدرس منها ثلاثةَ أرباع الساعة ، ويَفرض معظم هـذه المدارس دروسَ إلقاء ، فبعد أن يدرسَ الطالبُ إحدى النظريات المقرَّرة، يأتى فيَشرحها أمام الأستاذ فى حضرة رفقائه .

« وتجعل عادةُ الجهود الشخصىِّ ، أو عادةُ الاعتماد على النفس التى هى نتيجةٌ ملموسة لكلِّ تعليم أمريكىّ ، مناهجَ تعليمِ العلوم التجريبيَّة أمراً طريفاً إلى الغاية .

« توجد فى كتاب الشواهد المسئلةُ التجريبية التى تتطلَّبُ حلاًّ ، وهى تُعرَض على الطالب مُجمَلةً ، فإليك نصَّ بعض هـذه الأدلاَّء كما اقتبسناها من مدرسة ما كِينْلِي الثانوية للأعمال اليدوية بشيكاغو ، وهـذه الأدلاَّء هى من الوضوح بحيث لا تحتاج إلى إيضاح ، والتلاميذُ كانوا يقومون بالتجربة الثالثة التى موضوعها: «تغييراتُ النُّحاس الفيزياوية والكيماوية» ، والتلاميذُ كانوا يجدون التوجيهات الآتيةَ فى أدلاَّئهم :

« ١ — أنعِموا النظرَ فى قطعة نُحاس ، أفتَجِدون تغيُّراً ظاهراً فيها إذا ما أسخنتموها فى جهازِ اختبارٍ ؟ أفتَنْحلُّ فى الماء ؟ ما هى خواصُّ النُّحاس الأخرى ؟

« ٢ — ضَعُوا قطعةَ نُحاسٍ صغيرةً فى جهازِ اختبارٍ مشتمل على حامض نَتْرِىّ مُتَجمِّع ، ولاحظوا ما يَحْدُث بدقة ، فإذا ما انقطع الحامض النَّتْرىُّ صُبُّوا السائلَ فى قَدَح صغير من الخزف المطلىّ بالميناء ، ثم حوِّلوه إلى بُخار فى قُنَّة بعد وَضْعه على نسيج مَعْدِنِىّ موضوع فوق جهازِ بُنْسِن ، ثم أسْخِنوه بلطف ، وإيا كم وإسخانَه بشدة عند بدء جَفافه على الخصوص .

« ٣ — و بعد أن تَبْرُد المادّة وتَرْسُب قُوموا بتجاربَ عليها كالتى قُمتُم بهـا على النُّحاس وَفْق التعليمات المذكورة بِرَقْم ١ .

« ٤ — وإذا ما حوَّلتم إلى بُخارٍ ثلاثَ قَطَرات أو أربعَ قَطَرات من الحامض النَّتْرِىِّ فى جهاز فهل يكون هنالك راسبٌ كالذى وجدتموه حينما حوَّلتم النُّحاسَ والحامضَ النَّتْرِىَّ إلى بُخار ؟ .

« إذا ما قابلتم بين رَقْم ٣ ورَقْم ١ مع ملاحظة رَقْم ٤ فهل تستنبطون النتائجَ وتدافعون عنها دفاع الواثق مستندين إلى تجاربكم ؟

« وتتقدم الدروس تقدماً تدريجيًّا بتجرِبة عدد من الحوادث التى تمرُّ تحت أيدى الطلاب وأعينهم .

« ويُدْهَش الذين يَعْرِفون مَقْتَ طُلَّاب مدارسنا الثانوية لدروس الكيمياء التى تستند إلى الكتب الموجزة عند ما يَرَوْن مقدارَ حُبِّ فِتْيان أمريكة لدراسة هذا العلم المُهِمِّ بتطبيقاته الصِّناعية وعن شعورٍ بقيمته التعليمية .

« وفى الغالب يَعُدُّ طُلَّابُنا الكيمياءَ الشَّفَوِيَّةَ أمراً مستقلًّا لا علاقة مباشرةَ بينه و بين الحياة الحقيقية ، وتَلوح النظرياتُ الكيماوية لهم غيرَ مستنبطة من الحقائق ، وينشأ الأثرُ الدائم الثابت الصادر عن دروسنا فى الكيمياء ـ المسماةِ بالكيمياء التجرِبية لِما يقوم به الأستاذُ بين حين وآخر من التجارب أمام الطُّلَّاب ـ عن أن النظرياتِ والدساتيرَ أساسيةٌ جوهرية ، وأن الحقائقَ تُطابِق النظرياتِ ، وأن علمَ الكيمياء مُعلَّقٌ على النظرية الذَّرِّيَّة ، وأنه لا يكون هنالك أىُّ اكتشاف جديد وأىُّ تحليل ممكن بغير هـذه النظرية ، فيَعتقِد المبتدىء أنه ينال تقدماً عظيماً إذا ما عَرَف تسميةَ الماء بـ (H^2o) ، وإن لم يَعْرِف شيئاً عن أصل الرموز ومعناها الحقيقىّ .

«ولا تُؤَدِّى مناهج التجرِبة الشخصيةِ فى المدارس الأمريكية إلى هذه المناحى المُخْتَلَّة ، بل تَقود إلى انطباعات ملائمة للحقيقة ، فالتمرينـاتُ المُنَظَّمَة توجب اكتشافَ أمورٍ جديدة وتُظْهِر الصِّلاتِ بين ما يُصْنَع وتُوصِل إلى سُنَن ونظريات مُمَهِّدة للبحث والاستقصاء واكتشاف أشياء أخرى ، فتَظَلُّ هـذه النظريات تابعةً للوقائع ، فيهتدون بهذه الحقيقة الأساسية فى أعمالهم وتَضْمَن هـذه الحقيقةُ لهم النجاح .

« وتعارِض المدارسُ الثانوية الأمريكية والمدارسُ الفَنِّيَّة الأمريكيةُ مناهجَنا السلبيةَ التى تُعَوِّل على حفظ الألفاظ ، وذلك بمناهجها الإيجابية والتهذيبية التى تُعَوِّل على الجُهْد والإرادة و براعة التقليب والمنطق .

« وفى غيرِ مدرسةٍ أمريكية يُعْنَى عنايةً خاصَّةً بالعمل فى الكيمياء العَدَدِيَّة ،

ويتألف من هذه الأعمال تمرينات صالحة فى الوزن ودقة فى الملاحظة ، وتؤدى هذه الأعمال ، على العموم ، إلى تحقيق الدساتير التى يضطر الطالب إلى قبولها كحقيقة نظرية ، ونذكر من هذه التجارب العددية عملية التقطير وتعادل الهدروجين وتحليل الذرة بالكهرباء وقانون النسب المتضاعفة واتحاد المعدن بالأكسجين الخ ، ويؤتى ، على العموم ، بتجارب فى مادة الأكسجين فى الهواء ، بمادة $Kclo_3$ (كلورات البوتاسيوم) ، وفى الوزن فى لتر هواء وقابلية السوائل للذوبان الخ .

« ويوصى كثيراً بالتجارب العددية ، ولا يوغل فى الحساب إلى ما هو أبعد من الحد التقريبى الذى تؤدى إليه الأفكار والمطالعات .

« وفى أمريكة إجماع على أن الدروس التجريبية التى يلقيها الأستاذ و « الاستظهارات » أمور ضرورية لاستخراج المبادىء الكلية من الجزئيات ، ولكنه يرى من العبث أن تعلم الكيمياء فى غير المختبر الحسن الأدوات والجيد الإدارة » .

٣ — الأعمال اليدوية فى التعليم الثانوى

« مقياس الرقى عند الأمريكيين فى حقل التربية هو فى التقدم نحو نظام يمنح الطالب أقصى حد من النشاط الشخصى ، ومما يعنى به الأساتذة هنالك هو ألا يتدخلوا إلا قليلاً ، فيؤدى هذا إلى اكتساب الطالب بالتدريج خلق المبادرة ومراقبة أعماله بنفسه وضبط نفسه بنفسه ونيله ذلك التهذيب الباطنى الذى يغنيه عن البحث عن المرشد فى خارج نفسه .

« وعلى ذلك أصبحت جميع العلوم فى المدارس الثانوية التى أوضحنا مناهجها ، وما تعنى به هذه المدارس من الأعمال اليدوية على الخصوص ، تدريباً لصفات الجد والنشاط والإرادة وتطبيقاتها فى شؤون التربية التى ينال بها التلاميذ معارف مفيدة .

« والمبادىء التى اتخذت فى تلك المدارس للأعمال اليدوية هى المبادىء نفسها التى تهيمن على الأعمال العلمية فى مختبرات الكيمياء والفيزياء والعلوم الطبيعية ، ومناهج تلك المدارس هى مناهج العلوم التجريبية .

« وسواء أعدت الأعمال اليدوية اختيارية فى برامج المدارس الثانوية العادية أم كانت إلزامية فى هذه البرامج كما هو شأنها فى جميع المدارس الثانوية الفنية فإنها تشتمل بالنسبة إلى الفتيان على ما يأتى :

« ١ — العمل فى الخشب ، كالنجارة ، والخراطة ، ونحت النماذج ، وحفر الأبنوس فى بعض المدارس .

« ٢ — العمل فى المعادن ، كطرق الحديد والفولاذ ، والبرد اليدوى أو الآلى ، والسكب والسبك فى بعض المدارس .

« ومما رأيناه فى بعض المدارس ، فضلاً عن ذلك ، تعليم التكفيت المعدنى كعمل فنى وتركيب زخرفى .

« وتدرس الفتيات العلوم المنزلية كالطبخ والغسل وتدبير المنزل والخياطة والاقتصاد المنزلى ، كما يدرسن الفنون المنزلية كصنع المعجونات والأزياء .

« والأعمال اليدوية ، كما فى المدارس الأولية ، ذات مقصد خالص فى التربية ،

ويَنال بها الطلاّبُ المتوسطو الاستعداد مهارةً ذاتَ بال مع ذلك ، لِما ينطوى عليه كلُّ نموذَج من قياسٍ وطُرُقٍ تمَّ تطبيقها فى أعمال سابقة.

« وعند الأمريكيين أنه لا قيمة ، من ناحية التربية ، للأعمال التى تُنْجَز على غير فكرةٍ مُعَيَّنة ، ويَتَّهِم الأمريكيون الإسْوجِيِّين بأنهم جرَّدوا نماذجَ مذهبهم فى التربية من الفكر والحياة بما أوجبوه فيها من تشذيبٍ ونزْعِ كلِّ مَسْحة فَنِّيَّة، وما يُبْدِيه الأمريكيون من هِمَّة فى جعل الأعمال تابعةً لفكرة ناظمة يُفسِّر عناية التلاميذ بنِقاشهم فى الخِطَط قبل التنفيذ ، والتلاميذُ لكى يَصِلوا إلى هذه الغاية يَلتفُّون حَوْلَ الأساتذة ليتبادلوا وِجْهات النظر سائلين ناقدين إلى أن تُقرَّر الفكْرة التى ستُفصَّل عملاً ، والأستاذُ إذا أراد تعليمَ أمر جديد أو استعمالَ آلة لم تُدْرَسْ بَعْدُ جَمع التلاميذَ حوْلَه وفكَّ هذه الآلةَ وفصَّل أجزاءها وشَحَذها وأعاد تركيبها وشَرَح كيفيةَ استخدامِها ونتائجَ ذلك .

« وفى مدارس المعلمين ، حيث يَتَخرَّج أساتذة الأعمال اليدوية ، وفى الأوساط المدرسية تُبْصِر تجارِبَ دقيقةً من ناحية التربية لأثرِ كلِّ آلةٍ وكلِّ عملٍ وتنفيذِ كلِّ أداة .

« وإذا كان مذهب الأمريكيين فى التربية يميل إلى الوَحْدة والاستقرار فإن شكل الأدوات التى هى مَدارُ الأعمال يختلف اختلافاً لا حَدَّ له ، وذلك تَبَعاً لثقافة الأساتذة الشخصية وتأثير البيئات

« وبعضُ المدارس الثانوية يُعْنَى أكثرَ من غيره بما فى الأعمال من صِبْغة فَنِّيَّة ، فتحاول هذه المدارسُ إنماء وَجْهِ الجمال فى تجربة الأدوات ذواتِ الخطوط

الأنيقة والزُّخْرُفِ الذوقيِّ ، وهذه المدارسُ تُضيف إلى النماذج الأساسية ، التى تُفْرَض على جميع الطُّلاّب والتى تَنِمُّ على فَنِّ التجارب الصِّناعية ، أدواتٍ يُطبِّق الطُّلاّب عليها أعمالَ الترصيع والخِراطَة والحَفْر وما إلى ذلك من ضُرُوب الزُّخْرف التى تَدُلُّ على العناية بالفنِّ مع ما عليه من إيجاز » .

الخلاصات

« يُرْسِلُ الأوربىُّ أولادَه إلى المدرسة لِيتعلّموا فيها « بعضَ الشىء » ، والأمريكىُّ يرغب فى ضمان المدرسة لأولادِه تربيةً كاملة من الناحية البدنية والناحية الذهنية والناحية الخُلقية .

« وتَجيء المبادىء الكبرى لِرُقِيِّ الأمم بفضل التربية فى المرتبة الأخيرة فى مدارسنا ، فبرامجُ التعليم عندنا ثابتةٌ ومناهجُ التعليم عندنا لا تُبالى بغير المعارف المُجرَّدة والاستدلالِ المنطقىِّ الخالص ونتائجِ الجَدَل والقياس ، وتُعلَّم الموادُّ بوسائلَ مصطلحٍ عليها بعيدةٍ من وجوه الحياة الحقيقية كما يظهر ، ولا يُناقَش فى مسائل التنظيم والبرامج ومناحى التربية إلاَّ ضِمْنَ دوائرَ ضيقة ، ولا يَفقَه الجمهور لغةَ المُرَبِّين منا، ويَظَلُّ الجمهور غريباً عن هذه المناقشات غيرَ مُكترِث لها لِعَدِّها من عمل ذوى الاختصاص والموظفين .

« والأمرُ عكس ذلك فى أمريكة ، فلكلِّ مدرسة فى أمريكة نَبْضُها الخاصُّ وتَجِد كُبْرَيَاتِ المسائل ، التى تَمَسُّ تُراثَ أمريكة العلمىَّ والمدرسىَّ ، مَحلَّ

مناقشةٍ دائمة فى الكتب والمجلات والجرائد ، ولا سيما فى المجالس والمؤتمرات التى يَشْتَرِك فيها الشعبُ ويُعْنَى بها ، فإذا ما ظهر جديدٌ قُيِّد وجُرِّبَ ونُقِّد ، والشعبُ ، الذى يُقْبَلُ قبولاً صادقاً فى الصفوف والمختبرات ، يَبْحَث فى تحقيق ذلك ويُعْلِن رضاه عن ذلك ، ويبدو الشعب حافزاً مُحرِّكاً كما فيمتدُّ سلطان الحياة الاجتماعية والاقتصادية إلى العالَم المدرسىِّ فتكتسب الدروسُ بذلك نضارةً وسيْراً معقولاً صحيحاً ، وتَرَى فى كلِّ تعليم ارتباطاً وثيقاً بين الفِكْر وتحقيقه بالعمل ، وترَى إرادة الصِّبْيَان والفِتْيَان مالكةً لِعِنَان نفسها وَفْقَ تربية فعَّالة .

« ويعتقد الامريكىُّ ، كذلك ، أن مستقبل وطنه بِيَد المرأة التى تَنْقل التربيةَ إلى الأجيال القادمة نقلاً تامًّا ، وفيما ترَى البلدانَ الأوربية لا تَجْعَل للفتاة سوى قِسْطٍ تافه فى الحياة الذهنية ، وذلك وَفْقَ تربيةمصنوعة فى المدارس الداخلية أو وَفْقَ تعليم ضَيِّق فى المدارس الوسطى النادرة التى قَلَّ من يَقْصِدها ، ترَى معاهدَ التعليم الثانوىِّ الأمريكىِّ تَزْدَحِم بالفَتَيات الفقيرات والمُوسِرات اللاَّئى يأْتِينَ إليها لِيُنَشَّأْن فيها ثَقَافَةً بالدروس الأدبية والعلمية وَيَتَدَرَّبْنَ فيها مِهْنَةً ، ومن حَيْثُ شأْنُهن فى الحياة المنزلية والاجتماعية ، على الطَّبْخ والاقتصاد والفنون البَيْتِيَّة ، فالحقُّ أن المطابخ ودُورَ الخِياطة الملحقةَ بهذه المدارس هى مُخْتَبَرات حقيقية تَكْتَسِب فيها الزوجة المقبلة ، بِمنْهاج عملىّ ، الكفاءاتِ والمعارفَ الضرورية لنَيْل حياةٍ مستقلة ولِدَعْم نشاط الأمة الجُثْمانى والخُلُقى وتحريكه .

« وتَحْفِزُ نا مشاعرنا ، كما فى الشعوب المُسِنّة ، إلى مبدإ حُبِّ الغَيْر الذى

يَتَجَلّى فى الأعمال الإنسانية الكُبْرَى كالتعاطف المتقابل والتعاون الاجتماعىِّ على فعل الخير ، أَجَلْ ، إن من شأن هذه الأعمال أن تُخَفِّف وتُلَطِّف ، ولكنها تَمِيل إلى مُدَاراة مجهود الجماهير بقَصْد رَفْعِها .

« ويمارسُ الأمريكيون ، الذين يقال إنهم فَرْدِيُّون مُفْرِطُون ، تضامناً أقلّ من ذلك عاطفةً لا رَيْب ، ولكنَّ ما لديهم من تضامنٍ فَعَّالٌ وَاقٍ ، فالمدن الأمريكيةُ تساعد كالأفراد ، مَالِيًّا ، وبكَرَمٍ مِثَالِىّ ، على إنشاء مكتباتٍ عجيبة للصِّبيان والشُّبَّان مع الإنفاق عليها ، وهى تتنافس ، عن سَعَةٍ ، فى إمداد معاهد التربية وجميعِ أعمال الرُّقِىِّ التى تُنْمِى النشاطَ الفردىّ ، فتضامنٌ كهذا يبدو لنا شريفاً عظيماً ، ويَلُوح لنا أنه ملائمٌ لتَقَدُّم البلاد الاجتماعىِّ والاقتصادىِّ .

« وَمَثَلُ التربيةِ الأعلى الذى ينشأ عن ذلك الشعور الوطنىّ الفَيَّاض بسيطٌ وديموقراطىٌّ .

« وتستند الدروسُ المدرسية العامة ، كدِراسة المِهَن اليدوية ، إلى تعليم أساسِىّ واسع .

« ولذلك المبدإِ يَلْتَقِح بعضُ درجات التعليم بأمريكة على بعض ببساطة تثيرُ غِبْطَةَ المذاهب الأوربية ، فتُؤَلِّف المدارسُ الأَوَّلِيَّةُ والمدارسُ الابتدائية والمدارس الوسطى والكلياتُ ومعاهد التعليم الفنِّىِّ والجامعاتُ ومدارس المعلمين وَحْدَةً منسجمة فلا تُبْصِر فى هذه الوَحْدَة ثُغْرَة ولا ثِقَلاً .

« وتقوم المدرسة الأوربيــة على جَهْل طبيعة الطفل والطبيعة البشرية جهلاً غليظاً ، فهى تُـكوِّن الأدمغة تكويناً بعيداً من الحياء والخجل ، وهى تَنْزِع خُلُقَ الإبداع ، وهى تَسِير ، مع عِنادٍ ، بالناشئة تحتَ مُصفَّحات مُسوِّية ، وتُمجِّد المدارسُ الأمريكية مبدأَ الفردية ، فهى تَدَع التلاميذَ يُبْدُون صفاتِهم الخاصَّةَ بنظام أعمالها التى يُحافِظ التلميذ بهـا على جريته فى التقدير وتمييزه الخـاصٍّ ونشاطه الشخصىِّ ومسؤوليته .

« وتُقوِّى جميعُ هـذه الأعمال اتزانَ الأفراد الشخصىَّ ، وتَمنَح الشبيبةَ « ثروةً ثمينة من المنـاهج والتجارب » ، فلا يَرِنُّ فى أيّةِ ناحيةٍ هنالك كلامُ الأستاذ المُسوِّى المُبكِّت العارض ، عَرْضَ مُتطفِّلٍ ، أُقْنَمَ النظرياتِ الشَفَويّة وأحدثَ الافتراضات العلميـة والفنية ، ولا يُقيِّد الطُلاَّب هنالك المُذكِّرات مُغاضِـبين ولا يَجْمَعون فى دفاترهم وفى أدمغتهم التَّعبة معرفةً منقولة يستظهرونها لِيُلقوها عن ظهر القلب غيرَ مُضيفين إليهـا شيئاً من علمهم الشخصىِّ ، وتَحْمِل المدارسُ الامريكية هذه المعارفَ إلى ذهن التلاميذ بمناهجَ عمليةٍ تَجْرِبيَّة تُثقِّف المَلَـكاتِ وتُنمِى القابليات ، وذلك باستنباطها معارفَ سليمةً قوية من اليَنْبُوع .

« والمدارسُ الأمريكية تَجْعَل من الطالب العاملَ الإيجابىَّ فى الحياة المدرسية ، لا المُستَمِـع السلبىَّ ، فتَحثُّه بذلك على التعلُّم بنفسه وعلى التدرُّب بنفسه وعلى الإعجاب بنفسه فى المباحث الجارية والأعمال المتصلة ، والمدارسُ الأمريكية ، فضلاً عن ذلك ، تُنْمِى فيه الخلَّةَ المُحرِّكة الخاصّة بالأمة الأمريكية ، والتى تُعْرَف بكلمة

« الدَّفْع » ، أى بالاحتياج إلى التقدم فى العالم بأىِّ ثمن وبقلةِ الصبر وبإرادةِ البلوغ الذى هو أرقى وُجُوهِ الوُصُوليَّة والذى هو الحافز القوىُّ إلى نشاطه الدائم .

« والشابُّ الأمريكىُّ فى كلِّ حين من قيـامه بالأعمال المدرسية ، أى منذ دخوله حدائقَ الأطفال إلى حين خروجـه من الـكليات ، يُدْعَى إلى المبـادرة ، فيَجْمَع فى كلٍّ واحدة من مَلَـكاته العقلية والخُلُقية ، وذلك فى أثناء دِراساته ، مقداراً من النشاط الفعَّال الذى يَنْتَفع به فى مراكزه المقبلة وأحوال حياته المختلفة بحسب احتياجاته .

« والمدارسُ الأمريكية بِفَضْل مناهجها المُتَّصِفَةِ بالرُّجُوليَّة تَدَّخِر فى عَضَل الشبيبة وأعصابها ما فيه سِرُّ قدر الشعب الأمريكىِّ من القيمة ، أى الحـاجةَ إلى العمل العنيد المستمرِّ والنشاطِ لتحقيق المجهود » .

الباب الثالث

التعليم الجامعي في فرنسة

الفصل الأول

قيمة المناهج الجامعية

(١) المنهاج الاستذكارى — هذا هو المنهاج الوحيد الذى تقول به الجامعة — درس نتائجه فى مختلف فروع المعارف — (٢) نتائج تعليم اللغة اللاتينية واللغات الحية — التقارير التى عرضت على لجنة التحقيق البرلمانى عن معرفة طلاب الجامعة للغات — جهل معظم الطلاب التام بعد دروس ست سنوات — (٣) نتائج تعليم الآداب والتاريخ — يقتصر الطلاب على معرفة التواريخ والدقائق والجدل فى أمر مؤلفين لا يقرأون كتبهم أبداً — مقتطفات من تقارير معروضة على لجنة التحقيق البرلمانى — (٤) نتائج تعليم العلوم — مناهج تعليم العلوم هى مناهج سلبية كمناهج فروع المعارف الأخري — الوثائق المعروضة على لجنة التحقيق البرلمانى — (٥) نتائج التعليم العالى والروح الجامعية — يقوم التعليم العالى على الاستظهار كما يقوم عليه التعليم الثانوي — يخضع خريجو الجامعة ومدرسة البوليتكنيك ومدرسة المعلمين ومدرسة الصناعة والزراعة لطرق استذكارية واحدة — تري الجامعة أن قيمة الرجال تقاس بمقدار ما يستطيعون تلاوته عن ظهر القلب فقط — (٦) رأي الجامعة فى قيمة التعليم الجامعى العام — مقتطفات من تقارير لجنة التحقيق البرلمانى دالة على قناعة الأساتذة أنفسهم فى عقم ما يعلمونه — قناعتهم بأن تعليمنا المدرسي محكوم عليه بالأفول .

---

١ — المِنْهاجُ الاستذكاريُّ

نعُود الآن إلى تعليمنا الجامعيِّ بعد أن غادرنا أمريكةَ فنقول :

كانت مناهج اليسوعيين كافيةً تماماً حين قيام تعليمنا المدرسىِّ على تعلم اللاتينية

ودراسة مبادىء العلوم ، فقد كان الطلاب يكتبون اللاتينية على شىء من الصحة ، ولم يكن عليهم أن يُجْهِدوا الذاكرة لاستظهار ما كانوا يتعلّمونه من المعارف العلمية القليلة ، فكان المِنْهاج الاستذكارىّ ملائماً ، إذَنْ ، لمقتضيات ذلك الزمن .

ولكنّ أُفقَ المعارف العصرية قد اتّسع اتساعاً عظيماً ، فأصبح انتحالُ مناهجَ أخرى للتعليم ضَرْبَةَ لازِب ، ولم تَسْطِع الجامعةُ أن تُدرِك هذا الأمر ، فظلّت تُعوِّل على المِنْهاج الاستذكارىّ وحده .

« ولم يَذْهَب أساتذةُ زماننا إلى غير تمرين الذاكرة ، ومن هنا جاءت هذه البرامجُ المُثْقَلة التى تُسجَّل فيها علومٌ جديدة على الدوام ، فاحتلّت علومُ الصحة والحقوق والمُسْتحاثات (١) والآثار ووصف الإنسان مكاناً فيها بجانب اللغات الميِّتة واللغات الحيّة والرياضيات والتاريخ والجغرافيّة الخ .

« ومن الخطأ الدّاهِم أن أعتقِدَ أن التعليمَ الجِدِّىَّ العميقَ يُبْلَغ بذلك ، فلم يُنَلْ غيرُ تعليمٍ سطحىّ ، ومما قِيل هو أن على التلميذ أن يكون مُحصِّلاً لهذه المعارف الضَّخمة عند دخوله مُعترَكَ الحياة ، فَبَدا غيرَ عالمٍ شيئاً (٢) » .

فالحقُّ أنه لا يَعرِف شيئاً فى أىِّ فرعٍ من العلوم ، وما أُدْلِىَ به من الشهادات فى التحقيق البرلمانىّ يُثْبِت لنا ذلك ، وبَلَغت هذه الشهاداتُ من التشابه ما يَكْفِى معه اختيارُ بعض ما دار منها حَوْلَ مختلف الموضوعات التى تُعلَّم فى الجامعة .

(١) علم المستحاثات : هو علم الحيوانات والنباتات المتحجرة ، وهو من استحاث الأرض : أثارها وطلب ما فيها (المترجم)

(٢) من شهادة الوزير السابق والأستاذ السابق فى مدرسة الدراسات العليا ، هانوتو ، فى الصفحة ٥٤٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

٢ — نتائجُ تعليم اللغة اللاتينية واللغات الحية

نَعلَمُ من التحقيق البرلمانىّ أن تسعة أعشار الطلاب عاجزون ، بعد دِراسةِ سبع سنين أو ثمانى سنين ، عن تَرْجمة أسهلِ الكتب من غير استعانة بقاموس ، وأنهم عاجزون عن قراءة الكتب اللاتينية ، فمن العَبَث ، إذَنْ ، أن نبحث ، من ناحية التربية ، فى مَزِيَّة لغة تَعجِز الجامعة عن تعليمها ، وأجمعت الشهاداتُ التى أُدْلِيَت فى التحقيق البرلمانىّ ، تقريباً ، على جهل أكثرية الطلاب الساحقة التامّ ، لذلك ، فأكتفى بنقل شهادة أحد أساتذة السُّورْبون ، مسيو أنْدلِر ، التى تشتمل على خلاصة حسنة جدًّا لها ، قال مسيو أندلر :

« ... ليس من شأن دِراسة اللاتينية بِتَعمُّقٍ غيرُ تخريجِ أساتذة فى علم البيان ، واللغةُ اللاتينية إذا ما دُرِسَت دراسة متوسطة ، كما هو واقع اليوم ، عادت لا تكون غيرَ سِمَةٍ ظاهرة لِما تُعرَف به أريستوقراطيةُ الطبقة الوسطى ، وإذا ما ظُنَّ أن اللاتينية تَنفَع لأمرٍ آخر ، كأن يُقال إن بعض التقاليد القومية تُحْفَظ بها ، بَدَت هذه التقاليدُ فى غير مَأْمَن ، فالنتائج لا تَسْمَح لنا بأن نفترض استنادَ تلك التقاليد إلى ذلك ، فلا تكاد تَجِدُ عشرةً فى المئة من الطُّلاب قادرين على فَهْم عبارة بسيطة من خُطَب سِيشِرون ، ومنذ عِدَّةِ أعوامٍ شاهدتُ عن كَثَبٍ أوراقَ الامتحان فى اللغة اللاتينية لِنَيْل شهادة البكالوريا ، فلم أَجِد سوى عبارة من عشرِ عبارات يُمكِن أن تكون كافية بعضَ الكفاية ، وتكون التقاليدُ القومية ، لذلك ، عُرْضَةً للخَطَر عند استنادها إلى ما نَعرِفه من الثَّقافة اللاتينية ، وصار ما يأتى إلينا من اللاتين من الجُمَل العاطفية فى تهذيب النفوس والثَّقافة الخُلقية والذوق الفنىّ غيرَ مُؤثِّرٍ منذ أن صارت المعارفُ اللاتينية الابتدائية غيرَ مضمونة جيداً .

« ونرى الطلاب عاجزين عن فهم عبارة لاتينية من غير استعانة بمعجم ، وذلك بعد دراسة عشر ساعات فى كل أسبوع مدة سبع سنوات ، فهذا هو ضياع الوقت[1] » .

ويقرب من ذلك ما قاله مسيو جول لوميتر فى محاضرة كان لها دوى عظيم فأنقل منها ما يأتى :

« أخذت دفاتر و « فروضاً » لبعض الفتية اتفاقاً ، فنظرت فيها ، فوجدت ما يرثى له ، فمن الواضح أن ما يعرفونه من اللاتينية لا ينفعهم حتى فى كتابة شىء جلى فى الفرنسية ما لم تكن هذه الموهبة سجية عندهم ، أو فى فهم عبارات كتابنا اللاتينية ، وهذا لا يكون ، أيضاً ، غير كسب قليل لا يعدل الثمن الذى دفع .

« وهكذا يخسرون وقتهم مرتين ، وذلك لأنهم يقضونه فى لغة لا يتعلمونها ، ولا تفيدهم هذه اللغة فى شىء لو تعلموها ، ولا أقول أن يقضى هذا الوقت فى دراسة اللغات الحية والعلوم الطبيعية والجغرافية لبداهة هذا ، بل أقول بقضائه فى اللعب والرياضة البدنية والنجارة وما إلى ذلك » .

وعجز الجامعة عن تعليم اللغة اللاتينية أو أية لغة أخرى (والتلاميذ يجهلون اللغات العصرية جهلهم للغات القديمة) أمر يقضى بالعجب ويثير الحيرة ، ومن المزعج ألا نجد ما هو أسهل من تعلم إحدى اللغات وأن يكون تعلم إحدى اللغات الأمر الوحيد الذى يتفق لصغار الأولاد بغير صعوبة و بغير استثناء ثم أن تعجز

(١) من شهادة أحد أساتذة مدرسة المعلمين ، أندلر ، فى الصفحة ٦٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى

الجامعة عن تعليم اللغات ، فيجب أن ندخل دائرة تفصيل مناهجها لندرك سبب سوء تعليم ما استطاع اليسوعيون أن يعلموه جيداً فيما مضى .

يسهل إدراك سبب عجزهم ، فمن المعلوم أن الطلاب يستطيعون أن يتعلموا اللاتينية بسرعة و بغير أستاذ تقريباً إذا ما قاموا بترجمة بين السطور وأكثروا من المطالعة ، ويرى الأساتذة ، مع ذلك ، أن من الواجب ألا يعدوا الترجمة إلا أمراً ثانوياً وأن يحملوا الطلاب على استظهار كتب النحو والاشتقاق وتاريخ الكلمات وما إلى ذلك من الصور والدقائق التى تنبت فى أدمغة رجال الجامعة .

« وقد تصفحت كتاباً مدرسياً فوجدت فيه سبعة عشر وزناً للشعر (اللاتينى) ووجدت فيه دعوة الطلبة إلى أندر الأوزان الشعرية ، فلا تكاد تبصر غير أسطر قليلة لقافية فيرجيل على حين يسهب مؤلف ذلك الكتاب فى بيان أنواع البيت الذى ينتهى بجزء ناقص وفى الوزن ذى القياسين وفى الوزن ذى القياسات الثلاثة وفى الوزن ذى القياسات الثمانية ، ثم ينتقل ذلك المؤلف إلى بيان الوزن ذى الجزئين اللذين قد يعد كل واحد منهما بيتاً مستقلاً ، و بيان الأوزان ذات الأجزاء المؤلف كل واحد منها من طويل وقصيرين ، ثم يشرح ذلك المؤلف الوزن البسيط أو المركب المؤلف من امتزاج جزء ذى طويل وقصيرين وجزء ذى طويل وقصير ، ويفصل ذلك المؤلف الوزن الذى قد يكون مركباً من عدة أجزاء ومن جزء ذى طويل وقصيرين ومن جزء ذى مقطعين طويلين كما يفصل وزن الشعر الغنائى المؤلف من جزء ذى مقطعين طويلين ومن جزء ذى قصيرين بين طويلين ومن جزء

ذى طويلٍ وقصيرَيْن ومن جزء ذى طويلٍ وقصيرٍ ومن مَقْطع واحد[١] » .

ومن حُسْن حظ الطالب أنه يَنْسَى مثلَ هذه العبارات الغريبة المعَقَّدة غداةَ الامتحان ، وأما اللغةُ اللاتينية فلم يَكُن لِينْساها ، لأنه لم يتعَلَّمها قطّ .

ومن الطبيعىِّ أن تُعَلَّم اللغاتُ الحيّة على تلك الطريقة ، أى بإكراه الطلبة على حِفظ دقائق النحو على ظهر القلب ، فإذا ما قَضَوْا سبعَ سنواتٍ أو ثمانىَ سنوات فى دِراستها بَدَوْا عاجزين عن قراءة أىِّ كتاب فى تلك اللغات ، فعلى هذا أجمعت شهادات مسيو لاَفِيس وأعضاء لَجْنة التحقيق البرلمانىِّ ، قال مسيو لاَفِيس :

« لم أجِد غيرَ قليل من طُلاّب السُّوْرْبون من يَقْدِر على قراءة شىء فى اللغة الإنكليزية أو الألمانية[٢] » .

٣ — نتائجُ تعليم الآداب والتاريخ

لا تختلف مناهج تعليم الآداب والتاريخ ونتائجُه عما تقدّم ، فهذه المناهج تَقْضِى باستظهار ما فى الكتب المدرسية من التقاويم والأحكام والدقائق التى تُنْسَى غداةَ الامتحان .

« وماذا يَقع اليوم ؟

« تُلقَى على الطلاب أحكامٌ أعدّها أساتذتهم ، ويُكلَّفون بقراءة كتبٍ فى النقد الأدبىِّ ألّفها كُتّاب معاصرون أَلِبَّاء لا رَيْب ، ولكنهم ليسوا من طبقة راسين وپَسْكال و بُوسُوِيه ولامارْتين الخ .

---

(١) من شهادة سكرتير مجمع العلوم الأدبية والسياسية ، پيكو ، فى الصفحة ٥١ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، لافيس ، فى الصفحة ٤٤ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

« إذَنْ ، يتخرّج طُلاّبنا على ما ألّفه أساتذتهم أو على ما ألّفه كُتّاب من الطبقة الثانية ، وهم لا يقرأون ما كتبه عباقرتنا ولا ما كتبه كُتّاب اللاتين واليونان .

« وإذا نظرتَ إلى إنشائهم الفرنسىِّ وَجَدْته فاسداً ، ولا غَرْوَ ، فهم يُعْطَوْن موضوعاتٍ فنّيّةً إلى الغاية ، فيحاول هؤلاء التُّعَساء أن يَذّكروا ما قيل لهم فى هذا الموضوع أو ذلك الموضوع[١] » .

« وقد استُبْدِل تاريخ الآداب بالآداب ، فأضحى الطلاب يَعرِفون ما بين طَبَعات حِكَم رُوشْفُوكُولْد المتعاقبة من الاختلاف أكثرَ من معرفتهم لحِكَمه نفسها[٢] » .

ذلك هو أحسن ما يتعلّمه التلاميذ ، لأنه أحسن ما يَعلَمه أساتذتهم ما دامت مسابقات الأستاذيّة مسابقاتِ مُماحَكةٍ ، وطالبو الأستاذية إذ تعلّموا المماحكة غَدَوْا عاجزين عن تعليم تلاميذهم شيئاً آخر ، وترَى العالم يَسِير ، وترَى تنافسَ الأمم الأخرى يُهدِّدنا ، وترَى الأساتذةَ يتماحكون فى هذه الأثناء ، فعلى هذا الوَضْع كان حالُ البيزنطيين حينما فرَض السلطانُ محمدٌ الفاتحُ عليهم الحِصار ، وعلى ما كان من ظهورِ البرابرة تحتَ أسوار البيزنطيين ظلّوا يتماحكون .

« ومما يُبْعِد من هدف التعليم بُعْداً تامًّا هو أن يُصْنع كما يُصْنَع اليوم فى جميع الكليات ، فيُماحَك حَوْلَ المبادىء ، ويُبالَغ فى تكلُّف الفصاحة ، ويُجادَل فى أدقّ الأفكار[٣] » .

---

(١) من شهادة مدير مدرسة بلوا ، أورين ، فى الصفحة ٢٣١ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة أحد أساتذة ستانيسلاس ، رينه دوميك ، فى الصفحة ١٧٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٣) من شهادة أحد أساتذة ستانيسلاس ، دوميك ، فى الصفحة ١٧١ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

ونَشَر مسيو لاڤيسُ مقالةً في مجلة باريس فأجاد في بيانه قيمةَ مناهجنا الجامعيةِ مستنداً إلى أجوبة طلّابنا في فَحْص الانتساب إلى مدرسة سان سير الحربية ، ومن هذه الأجوبة يُرَى مقدارُ عناية الأساتذة بالجزئيات المنفصلِ بعضُها عن بعض وبالتفصيلات التي يَسْهُل استظهارها كما يُرَى منها عَجْزُ هؤلاء الأساتذة عن تعليم المبادىء العامة حول نُظُم العصر وطبائعه وعاداته ، قال مسيو لاڤيس :

« سُئِلَ أحد الطالبين عن كُونْدِه ، وسُئل طالب آخر عن لُكْسَنْبُرْغ ، فلم يَعْرِف هذا ولا ذاك شيئاً عن حياة هذين القائدَيْن وأخلاقِهما وأساليبهما الحربية ، بَيْدَ أن الجواب عن السؤال الآتي كان جاهزاً وهو : « مَن الذي كان يقود الطليعةَ في مَعْبَر نهر الرين ؟ » ، ولم تجِد نقصاً في الجواب عن تعداد وقائع كُونْدِه ولُكْسَنْبُرْغ » .

وفي الأسطر الآتية أحْسَنَ مسيو لاَڤِيسُ تلخيصَ مناهج التعليم في الجامعة فقال :

« تُبْصِر كُتُباً موجزة تُحْفَظ على ظهر القلب ، وتُبْصِر تلويثَ الأصابع الضَّجِرَة لهذه الكتب ، وتُبصِر ألفاظاً غيرَ مفهومةٍ تَمْلأُ الذاكرات المُجَرَّدَة ، وتُبصِر ابتلاعَ آراءِ الغَيْر من غير أن تُهْضَم ، وتُبصر إعراضاً عن أنفس الكتب ، وتُبصِر رموزاً لمجاوزة الامتحانات ، وتُبصِر أدبَ الربِّ أمام عِناقٍ يُوَلِّدُ عِناقاً ، وأسوأ من ذلك ، أيضاً ، وجودُ أساتذة يُعِدُّون تلاميذَهم للجواب الذي يَعْلَمون أنه يَرُوق المُمْتَحِن لاريْب[1] » .

(١) محاضرات عن البكالوريا لأحد أساتذة السوربون لاڤيس .

٤ — نتائجُ تعليم العلوم

مناهجُ تعليم العلوم مماثلةٌ لِما تقدَّم ، فتُحْفَظ ألفاظٌ ، وألفاظٌ على الدوام ، على ظهر القلب ، وتُسْتَظْهَر كُتُبٌ مدرسية مختصرة مُعَقَّدَة .

« وفي الكيمياء ترَى الرأيَ العامَّ يَحْمِلنا على تكليف الطالب بأن يكون دائرةَ معارف ، بدلاً من أن يُطَالَب الطالب بمعرفة مجموعة الاصطلاحات معرفةً حقيقية ، وبأن يَدْرُس القوانينَ الكبرى وعدداً قليلاً من الأجسام المُهِمَّة ، فيتذوَّقُ الطالب بهذا علمَ الكيمياء ويرغبُ في إتمام معارفه ، فتنتصبُ أمام عَيْنَي الطالب موادُّ السِّلُونْيُوم والتَّلُورْيوم والبُرُوم واليُود والفلور والبور والسِّلِيسْيُوم الخ ، وتكون النتيجةُ المباشرة لذلك سَأَمَ الطالب ، وتكونُ نتيجتُه البعيدة النسيانَ لِما كان من انتهاك سُنَنِ الذاكرة .

« وفي الفيزياء ترَى ، بدلاً من توجيه نظر الطالب إلى القوانين العامة الكبرى توجيهاً ثابتاً حازماً ، وصفاً مؤسفاً للآلات المُعقَّدَة كما لو كنَّا راغبين في جَعْل طلّابنا عُمّالاً إنشائيين ، فنُعْنَى بآلة مُورِنَ بعدَ آلةِ أَتْوُد مع أن تلك الآلة لا تأتي بشيء جديد لفهم المبدأ ، ويجيء بارومترُ فُورْتِن بعد تجربة تُورِيشِلّي مع أن الطلاب لا يستخدمون ذلك البارومتر ما لم يقوموا بدراسات خاصَّة ، ثم يأتي جهازُ غَايْ لُوسَّاك ثم مَوْقِدُ بِنْسِن ، والطلابُ إذا لم يشاهدوا البناء المُحاط بمَحالاتٍ[1] ولم يكونوا شديدي الاطلاع على وَصْف الأجهزة غابت القوانين نفسُها عنهم بعضَ الغياب .

(١) المحالة : الخشبة التي يستقر عليها الطيانون .

« وهذا العَيْبُ هو نفسه فى كلِّ موضع ، هو نفسُه فى الآداب القديمة وفى الآداب الحديثة وفى اللغات الحيَّة وفى العلوم الطبيعية ، حتى فى الفلسفة .

« وعزلَ الطُّلَّابُ عن الحياة وعن الحقيقة بِجُدُرٍ من ألفاظ فلم يتعوَّدوا النظرَ إلى أنفسهم لِتلَهِّيهم بالعالَم الخارجىّ ، وهذا العالَم الخارجىُّ يَنظُر إليهم ، ولكنهم لا يَعرفون النظرَ إليه أبداً ، فالحقُّ أن جميع نشاطهم الذهنىِّ قد تجمَّع حولَ الألفاظ[1] » .

وليست نتائج تعليم الرياضيات فى المدارس الثانوية بأحسنَ من نتائج العلوم الأخرى فيها .

« ومن أكثر الأمور وقفاً للنظر هو أن قليلاً من طُلَّاب علم البيان ، الذين هم على علم بالرياضيات مع ذلك ، مَنْ يَقدِر على اجتياز الفحص لنيل إجازة دار البلدية[2] » .

ولا يحتاج تقدير قيمة المناهج الجامعية وقيمةِ ما يكون لها من النتائج فى خيار الطلبة إلى تفكير كبير فى الشهادة الآتية التى أدلى بها مديرُ مدرسة السنترال ، مسيو بُوركيه ، والتى لا يكاد يكون امتحان الانتساب إليها أدنى من امتحان الانتساب إلى مدرسة البوليتكنيك .

« ترانا نشاهد بين الشُّبان ، الذين يَفِدُون إلينا ، مَنْ قدَّمهم أساتذةُ المدارس الثانوية على أنهم من أوائل صفوفهم لِما نالوه من جوائز المسابقات العامة ،

(١) انظر إلى مقالة جول بايو فى عدد مجلة الجامعة الصادر فى ١٥ من أبريل سنة ١٨٩٩ :
(٢) من شهادة مدير المدرسة الألزاسية ، بك ، فى الصفحة السابعة من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

فيَعرِفون الحلَّ بما يُثير العَجَب ، فيملأون جدولَ الرموز بلا وقوف ، ولكن من غير أن يَعرِفوا ، عند وصولهم إلى آخر الجدول ، ماذا يريدون صنعه وبلوغه ، فهم لا يَفقَهون شيئاً سوى أنهم حَلُّوا إحدى المعادلات .

« وإذا ما اقتُرح على شُبَّانٍ مُجِدِّين ، يُحْسِنون استعمالَ الرموز والتحليلَ على الجدول ، وَضْعُ حرف A الكيلوياتِ فى محلِّ B الكيلومترات غاب هؤلاء الشبان وصِرْتَ لا تجِدُ منهم أحداً ، أى عُدْتَ لا تجِدُ منهم من يَفقَه شيئاً من ذلك .

« ومن هنا كان هذا الرأىُ السائد لهم ، وهو أن الأستاذ الذى لا يُدرَك درسُه جيداً هو رجلٌ عظيم ، فكلما قلَّ فَهْمُ ما يُعلِّمه اعتقد أنه فوق الآخرين .

« ويُحسِن الشُّبَّان الجوابَ ما وَقَفُوا عند أسئلة الامتحان الشفوىّ ، فإذا ما أعطيناهم مسئلةً مكتوبة تقتضى تطبيقَ موضوعاتِ درس وَجَدْتَ سبعين فى المئة منهم لا يدركون هذه المسئلة .

« ومن المحزن ، حقًّا ، أن ترى شُبَّاناً فى العشرين من عمرهم يَصِلون إلى المدرسة بعد جِدٍّ فيَبْدون عاجزين عن فَهْم ما بَحَثُوا عنه وقصَدُوه بعد عِدَّةِ سطورٍ من الرموز ، وترانا نُلاقى نَصَباً فى جعلهم يدركون أن الدروس العملية التى نَحمِلهم على تتبُّعها لا تخلو من فائدة ، وهم يرتاحون لدروسِ الحَلِّ العالى ولدروس الميكانيكا ، وتجتذبهم الرياضيات الخاصة ، ولكن الدرس إذا ما دار حول إنشاء الطُّرُق

والقنَوات والجُسُور والخطوط الحديدية وفنّ البناء قالوا إن هـذه الأمور خليقةٌ بالبنّائين والعُمّال ، فهنالك وَجَب انقضاء أشهرٍ كفاحٍ ليدركوا أن العيش لا يقوم على عِلْم الجبر[١] »

٥ — نتائجُ التعليم العالى والروحُ الجامعية

تَخْرُج مسئلة التعليم العالى عن نِطاق هذا الكتاب ، وتَرانى مُضطرًا إلى قول بضع كلمات عنه مع ذلك ، فإذا كان تعليمُنا الثانوىُّ فاسداً فلأن التعليم العالى ليس أجدى منه ، وفى جميع البلدان التى يكون التعليم العالى جيداً فيها يكون التعليمُ الثانوىُّ جيداً فيها بحكم الضرورة .

ويقوم التعليم العالى عندنا ، كما يقوم تعليمنا الثانوىُّ ، على استظهار الكتب المُوجَزَة وتكديس النظريات فى الدماغ فلا تبقى فيه إلاّ ليوم الامتحان ، فعلى طلبة الجامعة ومدرسة البُوليتِكْنيك ومدرسة المعلمين أن يستظهروا ، إذنْ ، أكثرَ من استظهار طلبة المدارس الثانوية ، ولا تَجِدُ بين الجميع فروقاً أخرى .

ويُطبَّق المِنْهاج الأستذكارىُّ ذلك على جميع أوجه التعليم ، وهذا المِنْهاج هو الذى يَجْعَل إنتاجَنا العلمىَّ متوسطاً ويجعلنا فى وضع ادنى مما عليه الأجنبىُّ ، ومما يُذْكَر أن مساعدى أساتذتنا ودكاترتنا ومهندسينا تعلّموا أكثرَ مما تعلّم

(١) من شهادة مدير مدرسة السنترال ، بوكيه ، فى الصفحة ٥٠٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

منافسوهم من الأجانب ، وتُبصِرهم دون هؤلاء فى مُعترَك الحياة ، وهم ، فى الغالب ، من ذلك الطِّراز الخاصّ الذى صنَعَته جامعتنا فأصاب من وصَفَهم بـ « العلماء الأغبياء » .

والدولة حينما تَجِد مناصبَ لِما تُنْتِجه الجامعة من الخرِّيجين فيتسلمونها لا يبْدُو تأخرُهم بوضوح ، ولكنهم إذا ما وُكِلوا إلى أنفسهم فاضطُرُّوا إلى إيجاد مكان لهم فى الحياة ظهَر فى الحال بُطلانَ ما اكتسبوه من تعليم .

وأظهرُ ما يكون ذلك فى المِهَن على الخصوص ، كمهنة المهندس ، وذلك لِما تتطلّبه من معارفَ دقيقة ، وقد أُدْلِىَ بأمور جالبة للنظر فى ذلك أمام لَجنة التحقيق البرلمانىِّ ، ومن ذلك :

« أن المهندس الألمانىَّ إذا ما تخرَّج فى مدرسة فرِيبُرْغ مثلاً أمكن استخدامُه من فَوْره وقيامُه بِخدَمٍ عملية ، وذلك لِما يكون لديه من قيمة مِهَنِيَّة ، وأن الشابَّ الفرنسىَّ إذا ما تخرَّج فى مدرسة السَّنْترال كان عنده من العِلم أكثر مما عند زميله الألمانىِّ ، ولِمَ لاَ ، وقد نالَ فى هذه المدرسة من المعارف ما بين تربية النحل وإنشاء السفن ؟ أجَلْ ، إنه يعْرِفُ كلَّ شىء ، ولكن معرفتَه سطحيةٌ فى الحقيقة ، فهو لا يَصْلُح لِشىء وإن قيل إنه أهل لكلِّ شىء[١] » .

« وفى عالَم الصِّناعة عندنا يَقِلُّ اختيار أرباب المصانع لمهندسيهم من طُلاّب مدرسة البُوليتِكْنيك ، وهم إذا لم يكادوا يختارونهم من طُلاّب مدرسة السَّنْترال

(١) من شهادة مدير معاهد فياى مونتان ، مانوفربيه ، فى الصفحة ٤٥٤ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

وَلَّوْا وجوهَهم شَطْرَ تلاميذ مدارس الفنون والصّناعات فى شالون وأَنْغِر » [١] .

واليومَ تَستَحْوذ علينا تلك الروحُ الجامعية الهائلة القائلة إن قيمة الرجال تُقاس بمقدار ما يَقدِرون على تلاوته عن ظَهْر القلب من الأمور ، وهذه الروحُ هى جزء من مبادىء عِرْقِنا الموروثة ، وقَلَّما تجِد من اللاتين من يَفْقَهون أن استظهار الكتب المدرسية المُوجَزة ليس وحدَه مَثَل التربية الأعلى .

والكِتابُ المدرسىُّ الموجز هو الذى يقوم مقام تقليب الأمور والنظر فيها ، لا فَرْقَ فى ذلك بين العلوم والطبِّ والفنِّ الحربىِّ والزِّراعة الخ ، ومما ذَكَره الضابطُ البحرىُّ مسيو ل . دُوسُوسُور فى نشرة حديثةٍ حالُ التلاميذ الضُّبَّاط التُّعَساء الذين يُحْمَلون فى شهور كثيرة على استظهار نظرية إطلاق النار أمام مدافعَ لم يُؤذَنْ لهم فى مَسِّها وأمرُ أمراء البحر الذين يَقْضُون دَوْرَةَ التفتيش فيُنْعِمون بأحسن العلامات على أحسن التلاميذ استظهاراً ، وأضاف المُؤلِّف إلى ذلك قوله : « يُسار على غير ذلك فى المدارس التى تُعْنَى بالتربية الصحيحة ... فالتلاميذُ إذا ما حُمِلوا على الممارسة أمكنهم أن يَفُكُّوا القِطَعَ وحدَهم ، واليوم الذى يُطْلِق التلميذ فيه قذيفةَ مِدْفَعٍ يَفُكُّ بيده مؤخرَه ورابطَه هو اليوم الذى يَعْرِف فيه مِهْنَته بما هو خيرٌ من استظهارٍ مُمِلٍّ فى سنتين » .

ومن المخجل تكرارُ أمور بديهية كتلك ، ويجب وضعُها نُصْبَ الأَعْيُن لإدراك درجة نفوذ الروح الجامعية فى كلِّ مكان وتَبَيُّنِ مقدار الثمن الذى تُكلِّفنا إياه ،

---

(١) من شهادة أحد أساتذة مدرسة العلوم السياسية ، شاليه بيرت ، فى الصفحة ٣٦٠ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

ولِنَعْلَمَ أننا أصبحنا بفعل الجامعة قوماً من النظريين البعيدين من الحقائق المُتَرَجِّحين بين الحَدَّيْن العاجزين عن ملاءمة الضرورات الضعيفى الحُكْم ، وعلى ما أَرَى من ذِكْر رجال الجامعة فقط فى هذا الكتاب تَرَانى أنقل بضعةَ أسطر من كتابٍ لضابط نشيط ساح كثيراً فأجاد الملاحظة ، قال ذلك الضابط :

« تَجِدُ فى جميع البلدان التى تفَلَّتَت من مبادىء المذهب العقلىِّ المُجَرَّدة ، وفى جميع البلدان التى لاءمت مناحى التطور والمزاحمة العصرية ، وفى جميع البلدان التى يزيد عدد سكانِها وتَعْظُم تجارتها ، كسويسرة وهولندة وسِكَنْدِينافْيَة وألمانية وإنكلترة والولايات المتحدة ، أن التربية هى على ما يجب أن تكون عليه تقريباً ، أى أنها فَنٌّ إنماء مُقَوِّمات الطبيعة البشرية الموروثة حتى يُنْتَفَعَ بها خيرَ انتفاع ، ومما أَدَّى إليه العمل والتجرِبة والعلوم الطبيعية هو أنه لا مُطْلَقَ فى مَلَكات الإنسان ، وأن هذه المَلَكاتِ لا تنمو بغير الممارسة وبغيرِ استعمال بعض المُحَرِّكات التى تختلف اختلافاً شديداً بحسب الأشخاص ، وأنه لا حَدَّ فاصلَ بين الخصائص الجُثْمانية والمَلَكات النفسية ، أَجَلْ ، إن الإرادة والنشاط وسرعة الفَهْم والحَزْمَ والذكاء مَلَكاتٌ موروثة مُتَحَوِّلَة ، ولكنها قابلة للازدهار قليلاً أو كثيراً تَبَعاً للفُرَص التى تُصاقِبها ، وهذه الفُرَص هى وليدةُ الحياة اليومية ، وتقوم التربيةُ على تدريجها نحو الرقىِّ وتكثيرها .

« ولكى يُولَد شعور قادة الرأى العام بضرورة الكفاح من أَجْلِ الحياة يَجِب ألَّا تُؤَدِّيَ تربيتهم إلى عجزهم عن تمييز هذه الضرورات ، والواقعُ أن التربية الراهنة تميل إلى عَزْل الفرنسيين عن لَمْس الحقائق وإلى تنويمهم بثقة لا حدَّ لها فى

مُقدَّرات الوطن وفى انتصار المبادىء وفى العدل العتيد ، و بقناعة قائلة إن الحروب الحديثة هى المظاهر الأخيرة لروح الاستبداد و إن عَصْر سلامٍ و إخاء عامّ سينبثق فيَعْلُو شأن فرنسة ، فهذه الحالة النفسية قد تَسُوق البلادَ إلى الانحطاط ، والانحطاطُ لا يتَضَمَّن الانحلالَ أبداً ، فالإسبان لم ينْحَلُّوا منذ عهد شارلكن ، ولكنهم لم يَشْعُروا بتَحَوُّل ما يحيط بهم من الأحوال ، أى إن رجال التربية عندهم أوجبوا عَيْشَهم فى عالَم خيالىّ وأورثوهم ثِقةً بحُسْن المصير ، ومن غَفْلَة الإسبان أنهم لم يَتَّخِذوا شيئاً من وسائل الدفاع حتى الساعة الأخيرة مع أن الأمريكيين أخذوا يتدخلون فى شؤونهم بكُوبَةَ منذ خمسين سنة ، فرفضوا كلّ رأى فى أن لدى وطنهم البطلِ ما يَخافه من أُمَّة وُصِفَت فى صُحُفهم بأنها مُؤَلَّفة من تُجَّار الخنازير الذين لا يبالون بغير الربح ، وفى عصرنا ، عصرِ التقدم السريع والتحول الدائم ، تُعَرِّض الأمة التى لا تستطيع تغيير مبادئها وزَجْرَ مشاعرِها الغريزية شعورَها بالحقائق لِلخطَر ، ولو كانت تلك المشاعرُ محمودةً ، وتكون هذه الأمة عُرْضَةً لمفاجأة الحوادث » .

٦ — رأىُ الجامعة فى قيمة التعليم الجامعىّ العامّ

ظهر مما تقدم أن أساتذتنا المُنَوَّرِين عالمون بقيمة تعليمنا علماً تامًّا ، و إذا كان أساتذتنا لا يُبْصِرون جيِّداً سببَ فساد هذا التعليم كما لاحظتُ ذلك فى مقدمتى فإنهم يرون نتائجه على الأقل ، وما أَدْلَوْا به من الآراء أمام لَجْنَة التحقيق البرلمانىّ صِيغَ بتشاؤمٍ تامّ ، ويكفى أن ننقل ما يأتى :

« يَخْرُج جَمْع الطلاَّب من الكلية وقد رأى انتصاب سلسلة من المختصرات الخاطفة أمامه ، وقد رأى ابتلاعَه لأكداس من الموادّ التى لا تُهْضَم ، فالطلاَّب ، على العموم ، لا يَعرِفون كتابةَ اللاتينية ولا قراءتَها ، وليست لديهم أيةُ معرفةٍ بجمال الآداب القديمة التى حاولوا تَفَهُّم بعض عباراتها بمشقة من غير أن يقرأوا كتاباً كاملاً من نفائس هذه الآداب ، ولا يَقْدِر مُعْظمهم أن يكتب صفحة فرنسية واحدة من غير خطأ فى الإملاء و بلغة صحيحة[١] » .

« ادْرُسْ أوراقَ امتحان البكالوريا ، واحضُرْ بعضَ الامتحانات الشَّفَوِيَّة ترَ مقدار العُقْم الأليم فى جهود الأساتذة المخلصين الممتازين الذين بذلوها فى ستٍّ سنوات أو ثمانى سنواتٍ متتابعات فى سبيل مُعْظم الطلبة[٢] » .

« وأرى أن ثلاثة أرباع حَمَلة البكالوريا لا يَعرِفون الإملاء ، وربما لم يكن هذا الشرُّ كبيراً ، ولكن التعليم المدرسىّ إذا لم يكن نافعاً فى هذا ففى أىّ شىء يكون نَفْعُه ؟ أعتقدُ أن نصف خِرِّيجى كلية الحقوق وكليةِ الآداب عاجزون عن تركيب قاعدة النِّسْبَة أو استخراجِ الجذْر المُرَبَّع ، وإذا ما وضعتم أىّ سؤال فى الجغْرافِيَّة لجميع خِرِّيجى الكليات أبصرتُم جهلهم لأية كلمة فيها .

« ... وإننى ، كممتحنٍ فى المدرسة البحرية ، أعْرِف من فَوْرِى قيمةَ التعليم

(١) من شهادة أحد دكاترة الآداب ، لاڤوله ، فى الصفحة ٣٩٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى.

(٢) من شهادة خريج مدرسة المعلمين العالية ، مانوڤريه ، فى الصفحة ٤٤٩ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى

الثانوىّ ، ولا أدرى لماذا يُسَمُّون هـذا التعليمَ بهذا الاسم ، فهو ليس بالثانوىّ ولا بالابتدائىّ ولا بالعالى ، هو كلُّ شىء وليس بشىء ، هو من المُستَحاثات التى عادت لا تكون من هذا العالَم ، هو من بقايا العهد السابق ، هو قد فَقَدَ الحياة منذ أكثر من ثلاثين سنة[1] » .

« وحالُ تعليمِ الآداب القديمة فى الزمن الحاضر هو أن هذا التعليم الذى لُغِمَ وهُدِّدَ من كلِّ جهة صار لا يُلقِى فى النفس ثِقةً كما فى الماضى لِما كان من تدرُّجِه إلى التخصُّص ، وتعليمِه كما تُعلَّم العِبْرِيَّة والسَّنْسِكْرِتيَّة تقريباً ، واقتصارِه على بعض الخواصِّ ، وتجريدِه بذلك من أىِّ تأثيرٍ فى تكوين الروح الفرنسية العامة والذكاءِ الفرنسىِّ والخُلُق الفرنسىِّ[2] » .

« ولْنَعْتَرِفْ بأن تعليمَنا الحاضر غيرُ ملائمٍ لاحتياجات عصرنا بدرجة الكفاية ، وهو ، من ناحيةٍ علةُ تأخرِنا الاقتصادىِّ الذى اعترى فرنسة فى الوقت الحاضر ، وهذا التأخرُ ، وإن كان نسبيًّا لا رَيْب ، مُحزِنٌ إلى الغاية إذا ما قيس نُمُوُّ صناعتنا البطىء ونُمُوُّ تجارتنا بما اتفق للأمم المجاورة ، ولا سيما الأمةَ الألمانية ، من التقدم العظيم[3] » .

(١) من شهادة أستاذ المحاضرات فى السوربون والممتحن فى المدرسة البحرية ، بيرار ، فى الصفحة ٢٩٣ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة أحد أساتذة ستانيسلاس ، رينه دوميك ، فى الصفحة ١٧٠ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٣) من شهادة الأستاذ فى الكلية ، بلوند ، فى الصفحة ٤٣٨ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« ولا أتَرَدَّد فى التصريح لكم بأن تعليم الآداب القديمة الحاضرَ أصبح لا يلائم احتياجاتنا كما أعتقد ، فلا يُؤمِن به مَنْ يُعلِّمه ولا مَنْ يتعلَّمه أبداً[1] » .

« وأُبدِى لكم رأيى بكلِّ حريةٍ فأقول إن تعليم الآداب القديمة صائرٌ إلى الأفول عاجلاً أو آجلاً كأساسٍ للتربية الثانوية العامة ، وذلك ليَحِلَّ محلَّه تعليمٌ جديد ، وأعتقدُ أن هـذا الأمر من مقتضيات تطور الحضارة الحديثة[2] » .

(١) من شهادة الأستاذ المحاضر فى السوربون ، برونو ، فى الصفحة ٣٦٧ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة العضو فى المجمع العلمى ، غاستون پارى ، فى الصفحة ٨٢ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

الفصل الثانى

النتائج الأخيرة للتربية الجامعية

أثرُها فى الذكاء والخُلق

ليس جهل التلميذ وحده هو نتيجة تعليم الآداب القديمة ـ هذا التعليم هو سبب زيادة عدد الفاسدين والمنحطين والمتمردين باطراد ـ التعليم الثانوى هو « منكر اجتماعى » كما وصفه أحد مقررى لجنة التحقيق البرلمانى ـ مختارات من تقارير مختلفة ـ الطلبة عاجزون عن التأمل والمبادرة والحزم وعن قيادة أنفسهم بأنفسهم ـ عدم حبهم للاطلاع وعدم اكتراثهم ـ نسيانهم التام لما تعلموه، وذلك بعد بضعة أشهر من الامتحان ـ النتيجة العامة التى انتهى إليها رئيس لجنة التحقيق البرلمانى فيما للتعليم الجامعى المشؤوم من أثر ـ رأى وزير المعارف العامة السابق

رأينا أن المناهج الجامعية المُعَوَّلَ عليها الآن لا تؤدى إلى تَعلم الطالب شيئاً مما تحتويه البرامج.

والنتيجةُ الأولى للتعليم العتيد هو الجهلُ فى نهاية الأمر إذَنْ، ولـكن أليس لهذا التعليم نتائجُ أخرى أشدُّ خطَراً؟ أليس من عمله، من ناحيةٍ، وجودُ ذلك الجَمِّ الغفير من الفاسدين والمُنْحَطِّين الذين غَدَوْا أعداءً للمجتمع الذى ربَّاهم؟ أليس من عمله وجودُ هذا الجَحْفَل من الرجال العاطلين من الأخلاق والإرادة وقوة المبادرة والعاجزين عن القيام بأىِّ شىء بغير مَعُونَة الدولة؟

ونحن، لكى نُجيب عن هذه الأسئلة الخَطِرة، لا نرى أحسنَ من اقتطاف بعض عبارات من التحقيق البرلمانىِّ مُثِيرَةٍ للحزن، وهنا نذكر ماسأله أحدُ

المُقرِّرين الذين فُوِّض إليهم تلخيصُ نتائج التحقيق البرلمانىّ فنسأل معه : « هل من مزيد على تلك الشكاوى ؟ ومن يستطيع أن يُنْكِر ما فى التعليم الثانوىّ من مُنْكَرٍ بعد قرائها ؟ »

« إن ما يعانيه التعليم المدرسىُّ من العيوب فى الوقت الحاضر يؤدى إلى إنتاجه بالتدريج جمهوراً من المُتَطَلِّعين إلى المناصب العامة وأدباء من الدرجة العشرين أو أناساً من المنحطين ، لا إلى إنتاجه خِياراً من الرجال جديرين بهذا الوصف .

« أضيفوا إلى ذلك الإمتحانَ النهائىَّ الذى تُنَال به شهادة البكالوريا فتصبحُ هذه الشهادة بالتدريج ورقةً من أوراق النَّصِيب لِكثرةِ المتسابقين وسرعة الأسئلة ، ويَعرِف الطلبة ذلك فيَخرُجون من الكلية مُشْبَعِين من الفكرة القائلة إن كلَّ ما فى الحياة يُقرَّر بالنصيب والمحاباة كشهادة البكالوريا (١) » .

« وأظهرُ ما يَبْدُو به أولئك الطلاب عند المقايسة بينهم وبين فِتْيانِ كثيرٍ من البلدان الأخرى هو عدمُ الرُّجُولة وعدمُ الثبات والقصورُ عن المجهود وعن الإستمرار عليه حتى النهاية ، ويَتَجَلَّى هذا قبل كلِّ شىء فى الوجه الذى يختار به الفرنسىُّ مِهْنَتَه ، ولا أُصِرُّ على هذا الأمر ، فيكفى أن يُطَافَ خارجَ فرنسة لِتُرى درجةُ ضلال شبابنا حينما يختارون مِهْنَةً لأنفسهم ، فهم يتحولون إلى مِهنة تتطلب منهم أقلَّ كفاحٍ والتى تُمارَس بأقصى ما يمكن من السهولة (٢) » .

(١) من شهادة الدكتور فى الآداب ، لاثوله ، فى الصفحة ٣٩١ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة المفوض بدراسة مناهج التربية ، دوكوربيتن ، فى الصفحة ٦٦١ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« ومما نُعاب به بإنصافٍ هو أننا لا نَسِمُ تلاميذنا بسِمَةٍ خُلُقية بعيدةِ الغَور .

« ... وترانا ندَع الأخلاق الهَيِّنَة التى لا لَوْنَ لها تَصْدُر عنا ، وهى التى حَوَّلَتْها الحياة إلى عدم اكتراث وإلى ارتياب و إلى لَهو (١) » .

« وحكومةُ فرنسة هى التى نَظَّمت أمرَ التعليم العامِّ ، وهذا من عمل الدولة قبل كلِّ شىء ، وهذا عليه أن يُعِدَّ شبابنا للحياة ، ونحن لا نُعِدُّهم للحياة فى الحقيقة ، بل نُعِدُّهم للخيال والخَطَابة ، ونحن لا نُعِدُّهم للعمل ، بل نُدَرِّب ما فيهم من خيال .

« ولا يَهَبُ لنا هذا التعليم رجالاً من الذين تحتاج إليهم البلاد أكثرَ مما فى أىِّ وقت (٢) » .

ولا شىء أصحّ من هذا الادِّعاء الأخير ، فجامعتنا لا تَصنع غيرَ خياليين وغيرَ خطباء غريبين عن العالَم الذى يُدْعَوْن إلى العيش فيه .

وهؤلاء عاجزون عن السَّيْر بلا مُعِين ، ويدُ الأمِّ هى التى تَقُودهم فى المنزل ، ويدُ المعلم هى التى تقودهم فى الكلية ، وهم إذا ما دخلوا مُعتَرَكَ الحياة ظَلُّوا ضُلاًّلاً ما ظَلَّت الدولة غيرَ مُسَيِّرة لهم .

« واليوم تُعَدُّ خَشْيَةُ المسؤولية من صفات الفرنسيين ، ولا سيما أبناء الطبقة الوسطى منهم ، وفى هذا إثباتٌ لِكَوْن نظام الكليات المدرسىِّ ذا أثرٍ فى ضَعْف الإرادة الخَطِر هذا .

(١) من شهادة أستاذ البيان ، روكافور ، فى الصفحة ٦٥٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة أحد أساتذة كلية الحقوق بباريس ، لاقيبه ، فى الصفحة ٣١٣ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

« ... وأين تجدُ فى فرنسة مثلَ أولئك الأولاد الذين شاهدتهم فى الخارج ؟

لقد رأيتُ بين أولئك الأولاد من يسافر وحده من لندن إلى بُطْرُسْبُرغ مع أنه فى السنة العاشرة من عمره ، وقد رأيتُ فئةً مؤلفة من ثمانية طلاب أو عشرة طلاب قضتْ نصفَ عُطَلها فى خَيْمة بجزيرة فى سان لوران مُعوِّلَةً فى عَيْشها على صَيْد البرّ والبحر ، فإذا بلغ هؤلاء الطلاب الخامسةَ والعشرين من عمرهم أمكنهم أن يستعمروا [1] » .

أجَلْ ، إنك لا تجدُ مثل تلك القيمة وتلك الأهلية لدى طلاب مدارسنا الثانوية المساكين الذين يَضِلُّون إذا لم يكن خلفهم رقيبٌ يَقودهم ، ومن المصاعب التى لا يُطيقها غيرُ القليل من الأُسَر هو أن يأخذ الطالب تذكرةً لركوب القطار كى يُبْلَغ بهامسكنَ الأُسْرة فى أثناء العُطَل ، فطلابنا يُعانون ، على العموم ، نتيجةَ هذا النقص فى التربية الأولى .

ووجدَ جميع الذين ساحوا مِصْداقَ العبارة الآتية التى نقتطفها من تقرير وزير المعارف العامة السابق ، مسيو ريمُون پُوانْـكاره ، أمام لجنة التحقيق البرلمانىّ :

« لا أعْرِف حزناً أشدَّ من الذى يُشْعَر به عند ملاقاة فرنسيين فى البلدان الأجنبية ، ولا أعْرِف شيئاً أدعى للحزن من هذا ، فالحقُّ أن الفرنسىَّ غريب خارج فرنسة عاجزٌ عن الإجابة عن أىِّ سؤال [2] » .

(١) من شهادة رئيس كلية أنفر ، پاسكيه ، فى الصفحة ٢٦٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة ريمون پوانكاره فى الصفحة ٦٨١ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

ولماذا يكون الفرنسىُّ غريباً بهذا المقدار ؟ سببُ ذلك أنه لم يتعلَّم قيادة نفسه بنفسه فلا يعرف أن يُسَيِّر نفسه حينما لا يجدُ من يُوجِّهه ، فهو لا يرى شيئاً ، وهو لا يَعْلَم شيئاً ، وهو لا يَفْهم شيئاً ، وهو يمكن أن نعرِّفه ، مع مسيو پايو ، بالحَبِيس .

« يُعرَف العُمْىُ بالحُبُسِ ، ولكن طلابنا أشدُّ احتباساً من العُمْى ، فالعُمْىُ لم يَفْقِدُوا ، بالحقيقة ، سوى حاسَّة البصر ، مع أن طلابنا لا يَلْبَثُون أن يُحْرَموا استعمال حواسِّهم الخمس بسبب الهُزال الذى يُضْعِف المراكزَ العصبية بالتدريج فتظلُّ هذه المراكزُ مُعطَّلَةً زمناً طويلاً [1] » .

ولا يقتصر أمرُ طلابنا على عَجْزهم عن قيادة أنفسهم بأنفسهم ، بل يَعْجِزون ، أيضاً ، عن كلِّ تفكير ، فإليك كيف يُبَيِّنُ ذلك المؤلف هذه الظاهرةَ أمام لجنة التحقيق البرلمانىّ :

« لا يَعْرِف الطلبة التفكير ، وذلك لأنهم كانوا مَدَى حياتهم طُلّاباً من الذين ذهبوا ضَحِيَّةَ حَشْوٍ عَجَزوا به عن التفكير .

« وتلك الطريقة بَغَّضت القراءةَ إليهم ، فلا ترى فيهم شوقاً إلى ما نُعلِّمهم إياه ، وهم كالطفل الذى أُفْرِط فى تغذيته [2] » .

ومن المساوىء المصنوعة التى هى وليدةُ مِنْهاجنا الهزيلِ فى التربية والتى هى من أكثر ما يستوقف النظرَ من الناحية النفسية ،مع سهولة تبصُّرها ، هو عدمُ اكتراث

(١) انظر إلى مقالة مراقب الجامعة ، ج . بايو ، فى عدد المجلة الجامعية الصادر فى ١٥ من أبريل سنة ١٨٩٩ .

(٢) من شهادة ج . بايو فى الصفحة ٦٤٠ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

شبابنا العميق للعالَم الخارجيّ ، فيشابهون به المتوحشين فى عدم مبالاتهم بعجائب الحضارة ، ولا وجودَ عند شبابنا لِما ليس جزءاً من برامج الامتحان ، فإذا ذَكَرْتَ أمامهم شيئاً عن حرب سنة ١٨٧٠ لم يستمعوا لك مادام ذلك خارجاً عن موادّ الامتحان ، و إذا ما أدَرْت أمامهم الهاتفَ (التلفون) لم ينظروا إلى ماتَصْنَع مادام ذلك خارجاً عن موادّ الامتحان .

وقد يلوح لك أن مثل هذه الغرائب مما لا يُصَدَّق ، فأَتَعَجَّلُ فى إثباتها ، فلا أذكرُ لك ، من بين التقارير الكثيرة إلى الغاية ، غيرَ ما صدر عن أكثر الناس حُجَّـةً :

« نَطَّلع أحياناً على نتائجَ تُمَزِّق القلبَ ، فما قلتُه حديثاً لجمعية التعليم العالى وأَيَّده غيرُ واحد من زملائى وجودُ طلابٍ منا كيدَ فى الجامعة لا يَعْرِفون شيئاً عن حرب سنة ١٨٧٠ ، ولا يَعْرِفون أن مِتْزَ وسِتْرَاسْبُرغ نُزِعَتَا من فرنسـة ، ولم أُدْلِ بشهادتى على أنها الوحيدة ، بل أَيَّدها مسيو أُوِقت وأناسٌ آخرون فى اليوم المـاضى بكلِّ وضوح ، فالحقُّ أننا نُبْصر رُقُوداً محزناً لدى الشبان[1] » .

« ومما ذكره عميد كلية الطبِّ حديثاً خَبَرُ حاملٍ لشهادة البكالوريا لم يَسْمَع شيئاً عن حرب سنة ١٨٧٠

« وفُقْدَانُ حُبِّ الاطلاع هو عِلَّةُ ذلك ، فترى كثيراً من الشباب يكرهون معرفةَ أىّ شىء واكتشافَ أىّ شىء إذا ما خَرَجوا من الصـفوف ، وهم إذا

(١) من شهادة عميد كلية العلوم فى جامعة باريس ، داربو ، فى الصفحة ٣٠٢ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

ما تَخَرَّجوا فى المدارس الثانوية فَخَرجوا منها غَدَوْا راغبين عن رؤية أىِّ شىء وعن سماع أىِّ شىء مُبْغِضين لـكلِّ تعليم ولو كان خاصًّا بأمرٍ عصرىّ .

« وقد سألتُ شابًّا عن التلفون ، فعَجِب من سؤالى ، فعلمتُ أنه لم يَسْمَع خبراً عن التلفون قطّ[1] » .

و يقترن فُقْدَانُ حبِّ الاطلاع التامّ المذكور ، الذى نَبَّه إليه أفضل أركان التعليم ، بظاهرة أخرى يمكن تفسيرها بسهولة من الناحية النفسية و إنْ أثارَتْ حَيْرَةَ رئيس التحقيق البرلمـانىِّ كثيراً ، وأَقْصِد بهـذه الظاهرة سرعةَ نِسْيَان الطلبة الشامل لجميع ما تَعَلَّموه بعد تَخَرُّجِهم فى المدارس الثانوية ببضعة أشهر ، فهؤلاء الطلابُ التعساء ، الذين يَسْرُدون يوم الامتحان سلسلةَ نَسَب بنى ساسان و يَحُلُّون جميع القضايا الهندسية من غير أن يتلعثموا ، لا يَلْبَثون أن يَعْجِزوا عن حلِّ مسئلة من مسائل النِّسْبة ، وفى هذا سِرُّ مانلاحظه فى الغالب من سقوط كثير من حَمَلة شهادة البكالوريا فى امتحانات كثيرٍ من الوظائف الإدارية كوظائف دوائر البريد والمُكُوس والضرائب الخ ، وهم إذا ما نَجَحُوا أتَوْا فى المرتبة بعد طلبة المدارس الابتدائيـــة الذين تَعَلَّموا قليلاً فعَرَفوا ما تَعَلَّموه ، وهنا أُسْرِع ، أيضاً ، فى إيراد ما يأتى :

« يَمُرُّ على الامتحان أسبوعان فيَقَع انحلالٌ حقيقىٌّ ، فلا يبقى فى ذاكرة طلاب الـكليات شىءٌ أو ما يَقْرُب من هذا قِلَّةً[2] » .

(١) من شهادة أستاذ الفيزياء فى كلية العلوم بباريس والعضو فى المجمع العلمى الفرنسى ، ليپمان ، فى الصفحة ٣٤ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

(٢) من شهادة رئيس مدرسة أنغر ، پاسكيه ، فى الصفحة ٢٦٦ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

« تعلمون ، أيها السادة ، أن كليات العلوم قضت عاماً فى تحضير الدروس الطبية .

« وقد اضطررنا فى أوائل العام إلى إبقاء أمور مكررة على طلابنا الجدد ، وليس هذا لتعليمهم الجبر أو الهندسة ، بل لتذكيرهم بأبسط مبادىء علم الحساب كقاعدة النسبة أو قاعدة القسمة التى نسوها[1] » .

« ويمر أفضل حملة البكالوريا على كلية الآداب استعداداً لنيل شهادتها ، ويرى ، مع ذلك ، أنهم لا يعرفون صوغ موضوع ، فرئى تعيين أستاذ خاص فى كليـة الآداب ليعلم الطلاب مواضيع كالتى تدرس فى الصف الرابع من المدارس الثانوية .

« ومما لوحظ أن عدداً من أطبائنـا فى المستقبل ومن حملة بكالوريا العلوم لا يعرف قاعدة القسمة ولا قاعدة النسبة ، فقضت الضرورة بتعيين أحـد فتيان الأساتذة لتعليم هؤلاء الطلبة مبادئ الحساب .

« وإننى أكمل بيانى بأن أقول إن هؤلاء الطلبة إذا كانوا لا يعرفون سوى القليل من الحساب الابتدائى فإن جهلهم لعـلم الجبر أكثر من ذلك ، فهم لا يقدرون ، إذن ، على متابعة درس مبادىء الفيزياء[2] » .

(١) من شهادة عميد كلية العلوم ، داربو ، فى الصفحة ٣٠٥ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

(٢) من شهادة أستاذ الفيزياء بالسوربون ، ليبان، فى الصفحة ٣٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

وهذا النسيان الشامل ، الذى أثبتته التجربة لجميع الأساتذة فى نهاية الأمر، مما كان تين قد بينه فى كتابه الأخير ، قال هذا الفيلسوف الجليل :

« أضاع تسعة أعشار الطلبة وقتهم وجهودهم ، أضاعوا أعواماً ناجعة مهمة قاطعـة ، فمدوا قبل كل شىء النصف أو الثلثين ، أى الراسبين ، بين الذين يتقـدمون إلى الامتحان ، ثم عدوا النصف أو الثلثين ، أى المتعبين ، بين الذين قبلوا منهم فنالوا درجات ونالوا إجازات ونالوا شهادات ، ومن مطالبة الطلبة بالشىء الكثير أن يكلفوا برسم جداول حية عن جميع المعارف البشرية فى ساعتين من نهار واحد ، أجل ، كانوا على هذا الوضع أو على ما يقرب منه فى ساعتين من نهار ، غير أنهم لا يعودون كما كانوا فلا يستطيعون مجاوزة امتحان جديد بعد انقضاء شهر ، فالحق أن ما اكتسبوه من المعارف الكثيرة يزلق من ذهنهم بلا انقطاع فلا يحلون معارف جديدة محله ، فيتلوى نشاطهم الخالق ، أى تجف العصارة الخصيبة ، فيلوح الرجل ، فينتهى الرجل فى الغالب » .

ذلك ما تصنعه الجامعة من الشبان الذين وكل إليها أمرهم ، ذلك ماتصنعه فرنسة من هؤلاء الشبان الذين هم أمل فرنسـة فلم توفق لغير إفساد نفوسهم وإبطال حركتهم ، وماذا يكون حال شبان ذلك هو مدى تكوينهم ؟ وماذا يصبحون ذات يوم ؟

سيصبحون من الخضع أو المنحطين كما نعلم ذلك ، فأما الخضع فهم الذين سيقدرون منهم على الولوج فى الخدم العامة والتحول إلى موظفين وأساتذة وقضاة الخ ، وسيستبدل بالمديرين الذين سيرؤوسهم فى الكلية مديرين آخرين لا يختلفون

عن أولئك بغير الاسم ، وهم إذا ما ساروا بإمْرَة هؤلاء فقاموا بواجباتهم الجديدة كان ذلك بفتورٍ وعدمِ اكتراثٍ ، وسيتقدمون فى العمر رويداً رويداً فيَبلُغُونَ أشُدَّهم ، وسيكونون من الشيِّبِ فيفارقون هذه الدنيا بعد ثلاثين سنة أو أربعين سنة يَقْضُونَها فى حياة انتفاخ مع أنهم ليسوا إلاّ من القاصرين غيرِ النافعين لأنفسهم ولبلادهم .

وأمّا الآخرون ؟

سَيُوَلِّى الآخرون وجوهَهم شَطْرَ الزِّراعة والصِّناعة والتِّجارة ، ولكنهم لا يَرْضَوْن بهذه الأعمال إلا بعد أن يَطْرُقوا كلَّ باب ، وهم إذا مازاولوها كان ذلك على كُرْهٍ فلا يُوَفَّقون فيها ، والجامعةُ هى التى تُعَلِّمهم إزدراء هذه المِهَن مع أن فيها سِرَّ ثَرَاء البلاد وعظمتِها ، ولا رَيْبَ فى أن القول الآتى الذى ينطوى على تفكير عميق لم يَصْدُر عن أحدِ أركان الجامعة عندنا ، بل صَدَر عن أحد أقطاب السياسة بانكلترة ، وهو : « أن الرجل الذى يُحْسِن إدارة حقلٍ يَقْدِر على إدارة إمبراطورية الهند » .

وإننى أذكرُ ، مُكَرِّراً ، أن هنالك اتفاقاً يكاد يكون إجماعيًّا على سوء نتائج تعليمنا الجامعىّ ، فإليك كيف يُلَخِّص رئيس لَجنة التحقيق البرلمانىّ ، مسيو ريبو ، الشهاداتِ التى أُدْلِىَ بها أمام هذه اللَّجنة ، وذلك فى تقريره الرسمى :

« إن نظام التربية عندنا هو المسؤول عن مساوىء المجتمع الفرنسىّ إلى قَدْرٍما ، وإن الثورة الفرنسية التى جَدَّدت أموراً كثيرة لم يكن لديها من الوقت ماتستطيع به أن تَمْنَح فرنسة نظاماً للتعليم الثانوىّ ، فلما أعلن النظام الإمبراطورىّ عُدْنا إلى نُظُم التعليم التى كانت قد بَلَغت دور الهَرَم فى أواخر القرن الثامنَ عشرَ ، ولا نزال

محافظين على هذه النُّظُم مع أنها عادت فى ذلك الحين ، أيضاً ، لا تلائم أخلاقَ البلاد واحتياجاتِها ، فمن أجْل ذلك نرى أن مسئلة التعليم الثانوىّ لاتزال من أعقد المسائل ومن أشدِّها استعصاء[1] » .

« إن من شأن النظام الذى يُصَنِّف من هم فى العشرين من عمرهم ، وذلك بحسب مانالوه من الشهادات ، أن يَحْرِمَ الدولةَ حقَّ اختيار العِصامِيِّين الذين وضعتهم المِهَن الحُرَّة خارجَ رَقابة النُّظَّار ، فهذا النظام إذا ما طُبِّق على بعض المِهَن فقط ، كمِهنة المهندسين ، كان غيرَ ذى محذور ، وهو إذا ما جُعِل شاملاً لأكثر الخِدَم العامة غدا ذا خَطَر ، لِما يُؤدِّى إليه من حَثِّ الشبان على السعى لنَيْل عقيم الشهادات ، ولِما يوجبه من إفساد الآراء حول شأن التربية ، ولِما يُسفِر عنه من إضعاف المُحَرِّك فى أخلاق الأمة ، وذلك بأن يجعل من المنحطين أولئك الذين يَرْسُبون فى الامتحانات فلا يكون عندهم من القوة ما يحاولون به نَيْل تعليم آخر ، وبأن يُورِث الناجحين فى الامتحانات وَهْماً فى أنه ليس عليهم إلا أن يتقدموا إلى المسابقة لينالوا وظائفَ فى الدولة .

« ... ومسيو برْتِلُو هو على هذا الرأى ، فتراه ينتقد ما اتُّخِذَ من برامج التصنيف ومناهجه لدخول المدارس الكبرى .

« فهنالك ، كما قال ، الحيوانُ الأُسْطُورىُّ ذو الرأس الثَّوْرِىّ والجسم البشرىّ الذى يفترس فى كلِّ عام جَمْعاً من الشُّبَّان العاجزين عن مقاومة الامتحانات

(١) انظر إلى التقرير العام الذى وضعه ريبو كما هو مدون فى الصفحة ٣ من المجلد السادس من التحقيق البرلمانى .

السيئة التى لا يظهر بها الذكاء الحقيقىُّ وقيمةُ الشخص ، بل يُكتَب النجاح فيها لسلطان الذاكرة والاستعداد الآلىِّ ، أجَلْ ، يجاوز أقوياء الطلبة تلك الامتحانات ، ولكن ما أعظم ما يَفنَوْن فيها ويكونون عليه من فسادٍ مَدَى الحياة ! ولا تجِدُ قوماً انتحلوا مثلَ نظامنا ، ويَعُدُّ جميع هؤلاء نظامَنا عِلَّةَ ضعفٍ جُثمانىٍّ وذهنىٍّ فى فِتْياننا(1) » .

ومن الصواب ، إذَنْ ، قولُ أحد القضاة الممتازين ، مسيو هُويقِت ، فى تقريره إلى لَجنة التحقيق البرلمانىّ .

« يؤدى ذلك التعليم ، كما هو ، إلى ظهور فريق من المنحطين غيرِ الصالحين لشىء ، وعاد هذا التعليم لا يلائم مقتضيات الزمن ، فنحن محتاجون إلى رجال من أرباب الصِّناعة والزِّراعة والاستعمار ، لا إلى رجال لا يَعرفون غيرَ التَّقعقعة بكلمات من اللغتين اللاتينية واليونانية(2) » .

ويُخْرج تعليمنا المدرسىُّ فريقاً من المنحطين على الخصوص ، ويَبْدُو خَطَرُه فى هذا ، وكنتُ قد فَصَّلْت هذا الأمر فى فصل من كتابى « روح الاشتراكية » خَصَّصْتُه للبحث فى فاقدى الالتئام ، فأثبتُّ مقدارَ الخطر والشرِّ فى كتيبة حَمَلة الشهادات الثانوية والعالية الذين لا عَمَلَ لهم كما أثبتُّ مقدارَ ما تُدْخِله إلى جيش الفوضى والفِتَن والاضطرابات من المُجَنَّدين المرهوبين ، فالحقُّ أن أولئك لا يَصْلُحون إلا للتخريب وأنهم ليسوا مستعدين لغير هذا .

(1) انظر إلى ما جاء فى تقرير ريبو فى الصفحتين ٤٥ و ٥٠ من المجلد السادس من التحقيق البرلمانى .

(2) من شهادة الرئيس الأول الفخرى ، هويقت ، فى الصفحة ٣٠٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

وقد أخذ رجالُ الجامعة أنفسهم يُبْصِرون ذلك .

« ينشأ فى النظام الديموقراطىِّ خطرٌ هائل عن حَشْو أدمغة الطلبة بما تشتمل عليه دوائر المعارف من العلوم ، وذلك لِما يوجبه من تنويم مَلَكاتِ الطلاب الفاعلة ، فالشابُّ الذى يَنْغَمِر فى الدهماء بحماسة الشَّباب وتَعَصُّبه ومن غير سابقِ استعداد للتفكير الهادىء المديد والشكِّ الفلسفىِّ يوجب زيادةَ عدد زُبُنِ الجرائد العنيفة التى يَكتُب فيها بعضُ ذوى الاندفاع النفسىِّ الأعمى أو بعضُ ذوى الهَوَس الحاقدين المبتدعين أو بعضُ ذوى السُّخْف من أخلاط الناس الذين لا يَرَوْن فى العُنْف غيرَ وسيلةٍ لكسب العيش اليومىّ كسباً بلا شرف ولشفاء ما يغلى فى الصدور من الحسد ، فالواقعُ أن المُربِّين هم المسؤولون بالدرجة الأولى عن تحطم كثير من الذكاء والأخلاق(1) » .

ولم تُهْمَل هذه المسألة المخيفة أمام لَجنة التحقيق البرلمانىِّ إهمالاً تامًّا ، بل مُسَّت مَسًّا خفيفاً ، فهنالك من الأمور ما يُفكِّر فيه كلُّ واحد ، غير أنك لا تَجِدُ سوى أناس قليلين يَجْرُؤون على رَفْع عَقِيرتهم ، فما ذكره أحد أساتذة كلية الحقوق بباريس ، مسيو دوكروك ، أمام تلك اللَّجنة ما دار من النقَّاش فى جمعية الاقتصاد السياسىِّ بباريس فى اليوم الخامس من شهر مايو سنة ١٨٩٤ ، فوَضَع لِيُونْ سِى فى أثنائه السؤال الآتى : « ألا تُسَوِّغ الحوادث التى وقعت منذ أربعين سنة ما ورد من النتائج فى رسالة بَسْتيا عن البكالوريا والاشتراكية ؟ »

(1) انظر إلى ما كتبه المراقب ، ج . پايو ، فى عدد المجلة الجامعية الصادر فى ١٥ من أبريل سنة ١٨٩٩ .

ويرى ليون سي وأكثرُ الأعضاء الحاليين أن ما يُلقَى فى مدارسنا من المباحث هو سببُ ما أصابته الاشتراكية من الانتشار فى الوقت الحاضر.

وَيتجلَّى مثالُ المنحطين، الذين تَصنَعهم هذه المدارس فيَزِيد عددهم، فى مثال حامل شهادة البكالوريا الفوضويِّ إميل هنرى الذى بَلَغ من الدِّراسات ماتقدَّم به إلى مسابقة مدرسة البُولِيتكنيك فختِمَت حياته تحت المِقصلة والذى اعتَقَد، كجميع حملة الشهادات العاطلين من العمل، أنه ضَحيَّة الجَوْر الاجتماعيِّ.

وإنّ نقص العلم، الذى يَحمِل على إزدراء العمل النافع، لايَصنَع سوى تحريك الشَّهوَات من غير أن يَمُنّ بما تقضى به هذه الشَّهوَات من الوسائل، وإن جميع حَملة الشهادات الثانوية والعالية الذين رَأَوْا تتابعَ أمور كثيرة من غير أن يُدْرِكوا حقيقة واحد منها هم من العاجزين عن رؤية اشتباك الحوادث الاجتماعية ومن الذين لا يبصِرون غير الحَيْف الظاهر.

وَيتضخَّم جحفل أولئك يوماً بعد يوم، ولا يُؤَدِّى احتقارهم التدريجىُّ للأعمال اليدوية إلا إلى زيادة عددهم أكثرَ من قبل، وكان عدد الأُسَر التى تطالب بتعليم أبنائها تعليماً ثانويًّا عشرين ألفاً فغدا اليوم عشرةَ أضعاف ما كان عليه[1].

وسَيُنْظَر فى المستقبل فى أسباب الانحطاط الذى يَفُتُّ فى عَضُد الأمم اللاتينية فى الوقت الحاضر، فيُحْكَم، لا ريب، بأنه لاشىء أشدّ فعلاً فى هذا الانحطاط من التعليم الجامعىِّ.

---

(١) انظر إلى القسم الخامس فى الصفحة الثالثة من المجلد السادس من التحقيق البرلمانى.

الفصل الثالث
المدارس الثانوية

---

(١) الحياة فى المدارس الثانوية — العمل والنظام — المدارس الداخلية ضرورة فرضتها إرادة الأسر — المدارس الثانوية الكبرى — النظم الدقيقة النمطية التى تسودها — الإفراط فى عدد ساعات العمل — نقص الصحة والغذاء — عدم الألعاب الرياضية — شدة المراقبة — الحياة فى المدارس الثانوية التى شيدت فى الأرياف — منع التلاميذ من التجوال فى الحدائق المحيطة بالأبنية — (٢) إدارة المدارس الثانوية — المديرون — ليس المدير سوى محاسب خاضع لنظم دقيقة عاجز عن العناية بالمعهد الذى افترضت إدارته له — تنظيم دواوين الوزير لأدق الجزئيات — مختارات من تقارير لجنة التحقيق البرلمانى — (٣) ماذا تنفقه الدولة على المدارس الثانوية — تخسر الدولة أموالا كثيرة على مدارسها الثانوية، مع أن المعاهد الدينية التى هى وليدة المبادرة الخاصة تنال أرباحاً — أسباب كثرة نفقات المدارس الثانوية — هنالك صفوف لايشتمل الواحد منها على غير أربعة تلاميذ وأستاذ واحد يبلغ راتبه خمسة آلاف فرنك — كون التبذير أمراً عاماً — لماذا لايرى المديرون نفعاً لهم فى الاقتصاد.

---

١ — الحياة فى المدارس الثانوية، العمل والنظام

أُثيرَت مسألة المدارس الثانوية الداخلية منذ زمن طويل، ولا طائل فى ذلك ما أُعرِض عن رأى ذوى العلاقة، أى الآباء، مع أن هذا الرأى وحدَه هو الذى يمكن اعتبارُه.

تُمَثِّل المدارس الثانوية فى فرنسة بعضَ احتياجات الأُسَر ورَغَباتها ومشاعرها ، وإذا كانت هذه الأُسَر لا تحتفظ بأولادها أو لا تُنزلهم عند بعض الأساتذة كما هو واقع فى البلدان الأخرى فلأنها لا تُطيق ذلك ولا تُريد ذلك ، فيجب ، إذَنْ ، تغيير إرادتها قبل كلِّ شىء لتغيير حال التعليم ، ولن يُبلَغ هذا بِسَنِّ النظم أو وضع خِطَطٍ تَعلَق فى الهواء .

حَقًّا أن المدارس الثانوية هى ثُكَنٌ كئيبة تَفسُد فيها أجسام الشبان ونفوسهم وأخلاقهم ، وكلُّ ما يمكن أن يقال عن هذه المدارس هو أنها وليدة الضرورات ، فيجب أن نلائم هذه الضروراتِ إلى أن يتغير الرأى العام .

ومن المحتمل أن يساعد التحقيق البرلمانىُّ ، الذى نقتطف منه بعض عباراتٍ ، على ذلك ، وهو يثبت لنا ، على الخصوص ، درجةَ صعوبة إصلاح التربية لدى الأمم اللاتينية .

وليُقَلْ إن المدارس الثانوية ثُكَنٌ مرتبكةٌ إلى الغاية ، ولكنها ثُكَنٌ فى نهاية الأمر ، وقد ذُكِرَ هذا التعريفُ غيرَ مرة أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ .

« تجِدُون فى كلِّ واحدة من المدارس الثانوية الكُبرى طلاباً داخليين يَتَرَجَّح عددهم بين ٤٠٠ و ٥٠٠ و ٦٠٠ حتى ٨٠٠ طالب ، فمن ثَمَّ عُدَّت ثُكناً ، ولكلِّ طالب فيها رَقْمٌ خاصٌّ ، ويتعذر على المدير والرقيب أن يَعرِفا هؤلاء الطلاب بأسمائهم مهما أبْدَيا من الدِّقَّة والاكتراث[1] » .

(١) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، سياى ، فى الصفحة ٢٦٧ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

« وإذا ما اشتملت المدرسة الثانوية على ١٢٠٠ طالب داخلىّ وبضعِ مئات من الطلبة الخارجيين عُدَّت مُكتظَّةً ، وإذا ما أُريد حفظُ النظام فيها وَجَبَ اتخاذُ قواعدَ وثيقةٍ شديدة كقواعد الثُّكَن ، ومهما يكن الأمرُ فإنه يستحيل صنعُ شىء آخرَ سوى اتباع التقاليد اتباعاً مطلقاً بملاءمة السوابق[1] » .

وتخضع المدارس الثانوية فى جميع فرنسة لنُظُمٍ دقيقة نَمَطِيَّة واحدة .

« يُقسَّم طلبة مدارسنا الثانوية وكلياتنا إلى صنفيْن من حيث السِّنّ ومن حيث العملُ المدنىُّ .

« فأما طلبة الصنف الأول فهم الذين تترجح أعمارهم بين السنة السابعةِ والسنة الثالثةَ عشرةَ ، فيطالَبون بعمل عشر ساعات فى كلِّ يوم .

« وأما طلبة الصنف الثانى فهم الذين يكونون فى السنة الثالثةَ عشرةَ فما فوقها ، فيطالَبون بعمل اثنتى عشرةَ ساعةً فى كلِّ يوم ، وبعمل ثلاثَ عشرةَ ساعةً أحياناً فى كلِّ يوم إذا ما حضروا حَفَلاتِ السَّمَرِ الاختيارية .

« وتعدُّ لَجنة التحقيق البرلمانىِّ هذا النظامَ مخالفاً تمام المخالفة لمقتضيات حُسْن الصحة ، ولا يُفرَض ، من غير كبير محذورٍ ، على أناس أن يَصمُتوا وألاّ يأتوا بحركة وأن يقوموا بأعمال ذهنية عشرَ ساعاتٍ واثنتى عشرةَ ساعة فى كلِّ يوم فى مكان مُغلَق غيرِ معروضٍ للهواء بدرجة الكفاية ، وليست هذه الأنظمةُ مُضِرّةً فقط ، بل هى غير مفيدة أيضاً ، فالحقُّ أن مثل تلك الجهود الدائمة إذ كان أمراً مُتعذِّراً وأن مَدَى الانتباه الذى يَقدِر عليه أحسنُ الطلاب مَوهِبةً إذ كان دون

(١) من شهادة السكرتير الدائم للمجمع العلمى ، برتلو ، فى الصفحة ١٥ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

الحدّ الذى يطالبه به نظام المدرسة اعترى الطلابَ نَصَبٌ وسَأَمٌ من غير أن يأتىَ بعمل مفيد بعدئذ ، و بشدةٍ كهذه يُعرَّض ذلك النظامُ للخطَر بعض الشىء بأن يصبح جائراً ، فيقع ما يُسَوِّغ به اللَّهْو و يصير به الطيشُ أمراً ضرورياً[١] » .

« وفى جميع المدارس الثانوية بفرنسة يستيقظ التلاميذ فى ساعة واحدة وينامون فى ساعة واحدة ويأكلون فى ساعة واحدة ويدرسون فى ساعة واحدة ويستريحون فى ساعة واحدة ، وكذلك نظامُ الدروس والبرامج والتمرينات المدرسية يُنظَّم فى أدقّ جزئياتها[٢] » .

وعددُ ساعات العمل فى المدارس الثانوية يُجاوِز الحدّ ، وهو أكثر من ساعات العمل المفروضة على المحكوم عليهم بالأشغال الشاقة ، والصحةُ فى هذه المدارس مما يُرْثَى له ، ونظامُ الطعام فيها بَغيض .

« أستطيعُ أن أُحَدِّثكم عن نظام المدارس الثانوية الداخلية من الناحية المادية والذهنية والخُلقية .

« فأما من الناحية المادية فيبدو هذا النظام عقيماً أولَ وهلة ، فإذا ما أحْصَيْنا الوقتَ الذى يَقْضيه التلميذ واقفاً فى الهواء الطَّلِق وجدناه لم يَزِدْ على ساعتين ونصف الساعة .

« ويبدو لنا أن هنالك وضعاً شاذّاً خَطِراً لأناس يَنْمُون ، فما هو قليلٌ جدًّا أن يَقْضِىَ هؤلاء ساعتين ونصفَ ساعةٍ من أربع وعشرين ساعةً فى الهواء الطَّلِق .

---

(١) من شهادة أحد طلبة مدرسة المعلمين سابقاً ، مانوڤريه ، فى الصفحة ٤١٥ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة المعيد فى مدرسة هنرى الرابع الثانوية ، پيكينيا ، فى الصفحة ٧١٤ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« ولا نَفعَ ، ولا خَيْرَ ، فى نُزْهتنا يوم الخميس ويوم الأحد ، فالتلميذُ يقضيهما مَشْياً فى الشوارع والأسواق ، فإذا ما عاد إلى المدرسة كان تَعِباً غيرَ مستفيدٍ جُثمانياً .

« ... وأما الطعامُ فهو ردىءٌ ، على العموم ، لِسوءِ إعداده[١] » .

وهذا النظامُ الذى يجعل من النُّبَهاء أغبياء يُلْقِى التلاميذَ فى بحر من التسليم البليد الذى تَنِمُّ عليه وجوههم العابسة إن لم يُلْقِهم فى بحر من الغمّ .

« وليس مُعْظَم طلابنا على شىء من المَرَح ، فنحن نُرْهِقُهم بعملِ ساعاتٍ كثيرة فيُؤَثِّر هذا فى صحتهم ، فإذا حَلَّ وقت العُطَل كانوا فى أشدّ الاحتياج إلى الراحة[٢] » .

ولا تَقْطَع أيةُ رياضة بدنية نَمَطِيَّة ذلك العملَ المُمِلَّ ، وقيل الشىءُ الكثير عن الرياضات البدنية ، وأُلِّفت جمعياتٌ بهيجة وأُلقِيَت خُطَبٌ بليغة ، بيْدَ أن هذا كلَّه غاب بالتدريج أمام ما أَبْدَتْه من معارضةٍ صمّاء جامعتُنا المزدرية لتلك الرياضات التى تُذَكِّرها بالأعمال اليدوية الجديرة باستخفافها .

« ولا تكاد تجدُ أثراً للرياضات البدنية ، فكلُّ طالب يُخَصِّص لها نحو أربعين دقيقة فقط فى الأسبوع الواحد[٣] » .

---

(١) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، لاڤيس ، فى الصفحة ٣٨ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة مراقب الجامعة ، پايو ، فى الصفحة ٦٤٠ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٣) من شهادة ناظر مدرسة سنت بارب ، پوتو ، فى الصفحة ٣٩٦ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

ولكن الذى يجاوز مَدَى الخيال هو ذلك النظام ، وإن شِئْتَ فَقُلْ تلك المراقبةَ الوثيقة الدقيقة التى يَخْضَع لها الطلاب ، فلا يجوز لِرُقَبائِهم أن يَـكِلوهم إلى أنفسهم طَرْفَةَ عَيْن ، وإذا ما كانوا طلاباً فى مدارس الأرياف الثانوية لم يُسْمَح لهم باللَّعِب فى حدائقها .

وتبدو تلك الأمورُ من الغرابة بحيث يَصْعُب تصديقُها ، فَلْنُسْرِعْ ، إذَنْ ، فى الاحتماء وراء مقتطفاتٍ نستشهد بها ، فسيجد القارىء ما يكفى لتنوير بصيرته فى المحاورة الآتية التى دارت بين رئيس لَجْنَة التحقيق البرلمانىّ مسيو رِيبُو واثنين من المديرين ، وذلك حَوْلَ مَنْعِ التلاميذ من التَّجْوَال أحراراً فى تلك الحدائق وقتَ الاستراحة :

« مسيو مارْكْ سُوزِه : لقد كنتم فى مدرسة فُوف الثانوية القائمة فى الأرياف ، فهل لاحظتم اختلافاً بينها و بين المدارس الثانوية الأخرى من حيث نظامُ الطلبة ؟ »

« مسيو بِيجَانْب : إن النظام فى هذه المدارس واحدٌ لا ريب ، فوقتُ النهوض والنوم واحدٌ فيها ، والفرقُ الوحيد بينها هو أن التلاميذ أيام الصيف يتنزهون نصفَ ساعةٍ من الصباح فى الحديقة تحت رَقابة المُعِيدِين بدلاً من الذهاب إلى قاعات الدروس توًّا » .

« الرئيس : لعلهم لم يذهبوا إلى النُّزْهَة مصفوفين ؟ »

« مسيو بِيجَانْب : يكونون مصفوفين فى مسالك الحدائق ، ولم أرَ ، قطّ ، طالباً يَلْعَب فى الحديقة ، وللحديقة ساحاتٌ يُمْنَع الطلاب من مجاوزة حدودها[1] » .

(١) من شهادات السيدين سوزه و بيجانب فى الصفحة ٤١٦ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« الرئيسُ (مخاطباً مديرَ مدرسة مِيشْلِه الثانوية مسيو پلانْسُون) : ألم يكن لديكم من الجُرْأة ما تستطيعون به أن تحتملوا مسؤوليةَ ترك شىء من الحرية لهم ؟ »

« مسيو پلانسون : كَلاَّ ، وذلك لأسباب خُلُقية أولاً ، ولأن علينا أن نَحْرُس الحديقةَ ثانياً ، ومن الواجب أن يُحَالَ دون اقتطاف أشياء منها أحياناً ، ومن الطبيعىّ ألاَّ نُغْضِيَ عن عدم بقاء الحديقة فى حال جيدة على الدوام ، ولدينا ما يُسَوِّغ ذلك ، فالحديقةُ هى من أملاك الدولة قبل كلّ شىء ، فلنا أن نحافظ عليها لتظلّ سليمةً نظيفة ، ثم إننا نحافظ عليها من أجْلِ الأُسَر، فلذا لا نستطيع أن نترك التلاميذَ يطوفون فيها وحدَهم » .

« الرئيس : ألَمْ يُحَاوَل ، قطّ ، تركُ قليلِ حريةٍ لهم فى الحديقة ؟ »

« مسيو پلانسون : لا أعتقد أن أسلافى حاولوا ذلك[1] » .

ويَضْطَرِب الرئيسُ قليلاً لِمـا صاقبه من أحوال استثنائية على ما يحتمل ، فيلتفت إلى مدير مدرسة لا كانال الثانوية ، مسيو ستُوب ، فتدور بينهما المحاورة الآتيـة الجديدةُ ، كالمحاورة السابقة ، بأن تستوقف أنظارَ كُتَّاب المستقبل الذين سَيُدَوِّنون مالا يكاد العقل يُصَدِّقه من تربية الأمة الفرنسية فى أواخر القرن التاسعَ عشرَ .

« الرئيس : ماهى مِساحة الحديقة ؟ »

« مسيو ستوب : عشرة هكتارات » .

(٢) انظر إلى الصفحتين ٥٨٢ و ٥٨٣ من التحقيق البرلمـانى .

« الرئيس : أتعتقدون أن هنالك محاذيرَ خَطِرَةً إذا ما تُرِكَ التلاميذ يَلْعبون فى الحديقة ؟ »

« مسيو سِتُوب : نعم ، خطِرَة جداً » .

« الرئيس : وهل هـذه المحـاذيرُ من الدِّقَّة بحيث لا تستطيعون أن تَبُوحوا بها إلينا ؟ » .

« مسيو سِتُوب : كلا ، بل إن طبائعنا هى التى تحول دون منحهم تلك الحرية ، فأقلُّ حادث يقودنا إلى أشدِّ المسؤوليات » .

« الرئيس : ألا يمـكن أن تقع فى الساحات حوادثُ كالتى يمكن أن تقع فى الحديقة ؟ »

« مسيو سِتُوب : يكون التلاميذ فى الساحة تحت الرَّقابة » .

« الرئيس : وهل تَخْشَوْن المسؤولياتِ الجزائيةَ ؟ »

« مسيو سِتُوب : ليس هذا خوفاً وهمياً » .

« مسيو پلانسون : لدينا مثالُ زملائنا فى مدرسة لويس الـكبير ومدرسة شارلمان ، فقد حُـكِم على زميل لنـا بغرامةِ خمسةِ آلاف فرنك ، وذلك لأن أحد الطلبة أدخل يدَه ، وهو يَلْعَب ، إلى زُجاجة فجُرِح » .

« الرئيس : إذَنْ ، يجب اتهام القضاء فى قِلّةِ حرية الطلاب بمدرسة لا كانال الثانوية ؟ »

« مسيو سِتُوب : إن جميع الأحكام التى صدرت فى ذلك الموضوع دارت حَوْلَ وجود مراقبة وعدمِ وجودها »

« الرئيس : وهل لديكم ما يَحْمِل على ممـارسة مثل تلك الرَّقابة إذا ما تَغَيَّرَ القضاء ؟ »

« مسيو سِتُوب : أَجَلْ ، ياسيدى الرئيس » .

« الرئيس : إن من المُوئِلم ألاَّ يُمنَحَ الطلبة تلك النُزْهَةَ التى هى من أفضل ما يُقَدَّم إليهم .

« ألاَ تَجِدُون وسيلةً للانتفاع بتلك المِساحات الـكبيرة فى تربية الأولاد ؟ ألا تَشْعُرُون بضرورة ذلك ؟ »

« مسيو ستُوب : لا أقول إن هذا عملٌ سَيِّئٌ ، و إنما أقول إن هذا يقتضى نظاماً خاصًّا، وقد وجدتُ نظاماً جاهزاً حينما وَصَلْتُ فسِرْتُ عليه » .

لا جَرَمَ أن نظاماً مثل ذلك ، ملائماً لإرادة الأُسَر فضلاً عن ذلك ، لا تُوَفَّق به تلك المدرسة الثانويةُ الريفية لاجتـذاب طلابٍ إليها كما تجتذب مدارسُ المدن ، وما جاء فى بقية تلك المحاورة بين الرئيس والمدير يدلُّ على أن هذا المديرَ الفاضل لم يُدْرِك السببَ قطّ .

« الرئيس : تتقدم مدرسة لا كانال الثانوية على مَهْلٍ » .

« مسيو سِتُوب : كان لدينا وقتٌ مبارك فى البَدَاءة ، ثم هَبَطَت المدرسة ثم ارتفعت »

« الرئيس : وكم تستطيع أن تؤاوى من الطلاب ؟ »

« مسيو ستوب : ٦٣٠ من الطلاب الداخليين » .

« الرئيس : وكم لديها الآن ؟ »

« مسيو ستوب : نحو ٢١٠ من الطلاب الداخليين » .

« الرئيس : إذَنْ ، يُكلِّف كلُّ طالبٍ ثمناً غالياً ؟ » .

« مسيو ستوب : حقاً أن من الصعب أن ندرك سبب كون عدد الطلاب الداخليين دون ما يجب أن يكون عليه ، فمدرسةُ لا كانال هى خيرٌ من جميع مدارس فرنسة الثانوية ، أجَلْ ، إن مدرسة بوردو الثانوية طيبةٌ ، ولكنها لا تُقاس بمدرسة لا كانال[1] » .

آه ، أجَلْ ، لا ريْبَ فى أن هذه المدرسة هى خيرُ مدارس فرنسة ، وإننى لأتصوّر أنها ترْفُض طلبةً كثيرين لو كانت إدارتها قبضةَ إنكليزىٍّ يسيرُ وَفْقَ النُظم الإنكليزية ، ومع ذلك ، أيُفتَرَض أن الأسَر بلغت من الجرْأة ما تسمح معه بأن يكون أولادُها خاضعين لشروط قائلة بالحرية النسبية ؟

ومهما يكن مقدارُ ما وَصَل إليه مُعظَم رجال الجامعة من النَّمَطيَّة والعَمَى لا نرى أن يُفترَضَ أن بعضاً منهم لم يُبصِر عُقْمَ نظام المراقبة الدقيق الذى يَخْضَع له تلاميذ مدارسنا الثانوية ، ولكن ما بذلوه من الجهود لمعالجة ذلك رُدَّ رَدّاً عنيفاً على الدوام .

« أعرِف أن عدداً كبيراً من رجال الإدارة عندنا لا يطلبون ماهو خيرٌ من أن يَسْلُكوا طريقاً أكثرَ استقلالاً ، ولكنهم لا يَشْعُرون بالحرية الضرورية .

« وقد جَرَّبْت فى صَفِّى ما يأتى ذاتَ مرةٍ فقلتُ لطُلّابى : « أريد أن أعرِف

---

(١) انظر إلى الصفحة ٥٨٥ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

هل أستطيع الوُثُوق بكم ، فسأخرج من الصفِّ لدقيقتين ، معتقداً حُسْنَ سلوككم فى أثنائهما » .

« صنعتُ ذلك ، وحَدَث فى تلك الأثناء أن مَرَّ المُراقب ، وكان هذا المراقب فى الإقليم ، فقال لى : « لقد جئتَ شيئاً إدّاً[1] ، فماذا يقَعُ لو وَقَفاَ تلميذ عَيْنَ الآخر فى أثناء غيابك ؟ .. » .

« فأجبته عن ذلك بقولى : إن مما يصْعُب علىَّ ، كما يَصْعُب على غيرى ، أن أمنع طالباً من إدخال قلم إلى عين رفيقه .

« فبمثل تلك الروح لن نَصِلَ إلى شىء[2] » .

يا أسَفاً ! أجَلْ ، يمكن الوصولُ إلى شىء ، إنه يُنشَأ ، من أجل المستقبل ، أجيالٌ من العاجزين المُترَجِّحين بين الثورة والعبودية بلا انقطاع .

وفى قول مسيو لافيس الآتى إشارةٌ واضحة إلى نتائج مثل ذلك النظام المباشرة :

« ترانا مُعرَّضين للنتيجة المهلكة الآتية وهى : أن هنالك طُلّاباً أفرط فى مراقبتهم فرُصِدَت حركاتُهم وسكَناتهم ، فلمَّا أتمّوا دِراستهم تسكعوا فى شوارع المُدُن وعُرِّضوا لمساوىء حُرِّيَّةٍ لم يتعوَّدُوها[3] » .

---

(١) الإد : الأمر الفظيع .
(٢) من شهادة أحد أساتذة مدرسة ڤولتير الثانوية ، ڤيل ، فى الصفحة ٣٧٩ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .
(٣) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، لافيس ، فى الصفحة ٣٨ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى

٢ — إدارة المدارس الثانوية : المديرون

تَتَوَقف قيمة المعهد الصِّناعيّ والتِّجاريّ على مديره إلى أبعد حدّ ، وهذا أمرٌ بديهيٌّ لا يحتاج إلى دليل ، فيجب علينا أن نعتقد ، إذَنْ ، أن قيمة المدرسة الثانوية بِمَنْ يكون على رأسها .

وهذا ماهو واقع فى ميدان التعليم الدينيّ ، وهذا مالا يكون فى معاهد الدولة، وإليك السبب :

يقوم بإدارة كلِّ مدرسة ثانوية مديرٌ ، وليس هذا المديرُ ، بالحقيقة ، غيرَ محاسبٍ بسيط يَسيرُ فى أدقِّ أعماله وَفْقَ الأوامر التى يُبلِّغُها إليه مُوَظَّفو مكتب الوزير ، فهذا القَيِّمُ إذ كان عاطلاً من السلطة والقدرة ، وهو إذ كان محلَّ شُبْهةِ رؤسائه ومحلَّ استخفافِ الأساتيذ ومحلَّ قِلَّةِ تَهَيُّبِ التلاميذ كان له شأنُ موظفٍ وضيع ، لا شأنُ مديرٍ .

« هو موظفٌ ، وهو فى المعاهد الكُبْرَى مُوَظَّفٌ مُرْهَق بالأعمال الإدارية ، ومن مُقْتَضَيات النظام المركزيِّ أن يكون الوزير مسؤولاً ، من الناحية القانونية والناحية البرلمانية ، عن كلِّ ما يَحْدُث فى كلِّ معهد فيؤدى هذا إلى إكراه المدير على قضاء أحسن أوقاته فى تقديم الحساب ، لا فى إدارة داخل ما وُكِل إليه ، فتَجِدُ المدير منهمكاً ، بلا انقطاع ، فى إحضار التقارير والمُذَكِّراتِ وتنظيم الإحصاءات ومكاتبةِ المفتش والرئيس والوزير بما لاحَدَّ له ، فكيف يستطيع مدير المدارس الثانوية الكبرى المثْقَلُ على هذا الوجه أن يلاحِظ كلَّ واحدٍ من التلاميذ وأن يُشْرِف على ثَقافتهم الذهنية والخُلقية ؟

« أضيفوا إلى ذلك أنه ليس له أيُّ سلطان على البرامج ، وأنه لا يَملِكُ أيَّ حَقّ فى تعديل نُطُق التعليم و إلاَ نتِها لتلائم احتياجاتِ المدينة والإقليم ورَغَباتِهما ، وتراه غارقاً فى ميزانيته كمحاسبٍ بسيط ، وليس وَضْعُ هذه الميزانية ، التى هى من عَمَل السلطة المركزية وحدَها ، غيرَ أمرٍ إدارى عنده ، كما أصاب مسيو پوانكاره فى قَوْل ذلك[1] » .

« ويستحوذ النظامُ القِرْطاسِيُّ على كلِّ شىء فى فرنسة ، فتحتلُّ الأعمالُ المادية والمكاتباتُ و إمساكُ السجلاتِ وأدواتُ الكتابة ، بالتدريج ، حَيِّزاً فى وظائف رؤساء المعاهد[2] » .

« واليومَ تُبْصِرُ تَجَمُّعَ كلِّ شىء فى يد الإدارة المركزية ، فعاد خُلُق المبادرة الشخصىُّ فينا غيرَ موجود ، فإذا ما قضت الحالةُ بطَرْد طالب وجب أن يُسْتَشار فى ذلك .

« حتى إن رئيس الجامعة لا يستطيع أن يُعَيِّن معلماً لأصغر مدرسةٍ ثانوية فى أية مدينة ، فالوزيرُ هو الذى يُنَظِّم أدقَّ جُزْئِيَّاتِ الإدارة[3] » .

« وقد نُزِعَتْ جميع امتيازاتنا شيئاً فشيئاً فحُصِرْنا بنُظُم تَقْضِى بألاَّ نصنع أمراً من غير استيحاء المَرْجِع الأعلى[4] » .

---

(١) من شهادة وزير المعارف السابق ، ليون بورجوا ، فى الصفحة ٦٨٦ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة أستاذ البيان فى مدرسة لاكانال الثانوية ، بارنس ، فى الصفحة ١٣٠ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٣) من شهادة مدير مدرسة بوفون الثانوية ، داليميه ، فى الصفحة ٥٥٩ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٤) من شهادة المدير الفخرى ، فوليولى ، فى الصفحة ٤٦٦ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

« وإنى أخشى ألاَّ يكون للمديرين وأركانِ المدارس من السلطان على الأساتذة والمعلمين المُعيدِين ، فمن نتائج النظام الذى هو إدارىٌّ قِرْطاسِىٌّ أن صاروا يُعَدُّون من الإداريين والقِرْطاسِيِّين، لامن المُرَبِّين ، وليس فى هذا ما يُثِير العَجَب ، فلا تَجِدُ لديهم مبادرةً ولا مسؤولية سواء فى أمور التعليم أو فى أمور التربية[1] » .

« وقال مسيو ريبو فى مجلس النواب : لقد رأينا ، وهذا يبدو لكلِّ ذى عينين ، أنه أُدخل إلى مدارسنا الثانوية نظامٌ مركزىٌّ فأُفْرِط فى تطعيمه بالروح القِرْطاسِيَّة الدقيقة المُحْكَمة فأضحى المديرون ورؤساء المعاهد ، الذين فوِّض إليهم إنماء خُلق المبادرة فى الطلاب فيُقال لهم على الدوام : « اصنعوا رجالاً وعَظِّمُوا روح المسؤولية » ، من العبيد الذين يُقيِّدُهم بأوثق السلاسل ما يُوَجَّه إليهم من الأوامر ، سواء من شارع غِرِينِل أو من غرفة أحد رؤساء الجامعات .

« والحقُّ أن الوَضْعَ صَعْبٌ ، ولا أريد الإسهابَ فى بيانه ، وإنما أقول إن هنالك مديراً لا يستطيع أن يتصرف بمبلغ خمسة فرنكات ليكافئَ به خادماً أميناً ، وإن هنالك مديراً لا يستطيع أن يُنَظِّم نُزْهَةً ولا أن يُحْدِث شيئاً من غير أن يتصادم هو والأنظمة ، وذلك فى شؤون المدرسة الإدارية الداخلية ، وحفظِ النظام فيها ، فضلاً عن أمر الدروس ، وإن هنالك مديراً يَقْتُل وقتَه فى إخباره تَسَلُّم النَّشَراتِ التى تَرِدُ عليه بالمئات فتُكَدَّسُ فوق مكتبه ، وإن هنالك مديراً نصبناه ليُدِيرَ مدرسةً ثانوية فى الرِّيف وليقومَ ببعض التجارِب لا رَيْب ولِيَمْنَح التلاميذ

(١) من شهادة رئيس لجنة التعليم ، كليران ، فى الصفحة ٢٩٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

حريةً فى الحقول ، فهذا المديرُ رأى اتِّباعَ ما يُؤمَر به مديرو المدارسِ الثانوية فى المُدُنِ فيَصِفُ طُلَّابَه أيام الأحد أو الخميس ليسيروا فى طرق الضواحى ذوات الغبار بدلاً من أن يَفْتَح لهم الحديقةَ ذاتَ العشرةِ الهكتارات أو الخمسةَ عشرَ هكتاراً والتى اكتسبتها الدولة بمبالغَ كبيرة ، فإذا ما سألناه : لماذا تصنع هذا ؟ كان جوابه : إننى وجدتُ أسلافى على هذه الطريقة فلا أريد أن أُعَرِّض نفسى للتعزير إذا ما سِرْتُ على غير هذا النحو[1] » .

« ومن المديرين مَنْ لم يعرِف بالضبط ماذا يَحْدُث فى معهده ، فلا يَجْرُؤ على التدخل فى الصفوف ، ويَشْعُر هذا المدير بروح التَّحَدِّى فى الأساتذة فلا يَجِدُ فى نفسه ما يَحْفِزُه إلى نصيحتهم ، فيبدو من الأساتذة قليلُ احترامٍ له فى بعض الأحيان .

« وأُقَدِّر ، مع حضرة الرئيس ، أن عَيْبَ مدارسنا الثانوية الحقيقىَّ هو فى فُقْدان التضامن والوَحدة والانسجام ، فكلُّ واحدٍ يَسير من ناحيته ، ومن الحظِّ الحسن أن المدارس الثانوية لا تَسير إلى ما هو أسوأ مع وجود ذلك العَيْب[2] » .

والواقعُ أن المديرين والأساتذة متباغضون ، وليس التلاميذُ أقلَّ بُغضاً لهؤلاء وأولئك ، فمما لا يُسَلَّم به أن يزدهر معهدٌ بمثل هذه الأحوال .

ولا يُلام المديرون على سَيْرِ المعاهد التى يديرونها سيراً مَعِيباً ، فهؤلاء المديرون إذ ضُغِطوا كما هم عليه لم يَقْدِروا على صُنْع ما هو أقوم ، وهم إذا ما أُعْطُوا استقلالاً

(١) من محضر جلسة مجلس النواب المدون فى الصفحة ٦٥٧ من عدد الجريدة الرسمية الصادر فى ١٣ من فبراير سنة ١٩٠٢ .

(٢) من شهادة أحد أساتذة مدرسة هنرى الرابع الثانوية ، غوتيه ، فى الصفحة ٢٢٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

وحُمِّلُوا مسؤوليــةً تَحَوَّلوا ، وهذا ما لاحظه مسيو دوپوى جيداً فى العبارة الآتية من تقريره :

« ترى المدارسَ التى تُرِك شأنُها لمديريها أكثر ازدهاراً من المدارس الأخرى، وكلما كان المدير أشدَّ نفعاً فى نجاح كليته بَدَتْ سرعة هذا النجاح ، وإننى أتَّخِذُ بعضَ مدارس جامعة لِيلَ مثالاً لذلك ، فهذه المدارسُ كانت ذَاوِيَةً ، فجُعِلَتْ لحساب المديرين فأضحت اليوم زاهرة ، وتَمَّ لها هذا بسرعة ، وعندى أن هــذا لم ينشأ عن أن المديرين أصبحوا ذوى مصلحة مبــاشرة فقط ، بــل نشأ أيضاً عن تَمَتُّع المديرين بحريةٍ فى أعمالهم أكثر من قبل ، فغَدَوْا قادرين على تغيير شىء فى النظام كما يشاءون ، وصار يمكنهم أن يمنحوا الأُسَرَ بعضَ الرُّخَصِ مَنْحاً لا يَقْدِر عليه المدير العادىُّ[1] » .

واليومَ يكون مديرُ المدرسة المسكينُ حَبِيسَ شَبَكَةٍ من الأنظمة ، وتُبْطِل حركتَه رَقَابَةٌ شديدة مُتَرِيِّبَــة فتَجْعَلُ منه أكثرَ الموظفين اظِّلَاماً وأقلَّهــم استقلالاً ، وإليك كيف يُلَخِّصُ رئيس لَجْنَة التحقيق ، مسيو ريبو ، ما قيل فى هذا الموضوع من الرَّغَبات .

« إن الرغبة العامة التى تُستخرج من التحقيق البرلمانىِّ هى أن يكون النظامُ النَّمَطِىُّ والنظامُ القِرْطَاسىُّ أقلَّ مما هما عليه الآن ، وأن يُوجَد شىء من الحرية ، فالمدارس الثانوية تختنق من المركزية ، ولم يُصْنَع منــذ عشر سنوات سوى جعلِهــا أشدَّ وَطْأً ، ومما الْتُزِمَ جانبُه هو انتزاعُ ما بَقِىَ لدى مديرى المدارس من قوة المبادرة،

(١) من شهادة مراقب الجامعة العام ، أ . دوپوى ، فى الصفحه ٢٤١ من المجلد الأول من التحقيق البرلــانى .

ولا تَجِدُ مجلساً علميًّا ولا تُبْصِر مدرسةً ثانوية من غير أن تتصاعد منهما شكوى شديدة ، وتكون هذه الشكوى واحدة فى كلِّ مكان[1] » .

٣ — ماذا تُنْفِقُه الدولةُ على المدارس الثانوية .

من المفيد أن نَعْرِف ماذا يُكَلِّفُ مثلُ هذا التعليم ، وتزيد هذه الفائدة عند اتخاذ التعليم الدينىِّ مبدأَ مقايسةٍ .

من القواعد العامة المعروفة جيداً والتى فَصَّلْناها فى كتاب آخر هو أن المشاريع التى تقوم بها الدولة تُكَلِّف ٢٥ أو ٥٠ فى المئة أكثر مما تُكَلِّفه المشاريع التى هى وليدة مبادرةِ الأفراد ، سواء أكانت هذه المشاريعُ مَدَّ خطوطٍ حديدية أم إنشاءَ سُفُنٍ أم أىَّ شىءٍ آخر .

ولا تَشِذُّ المدارس الثانوية عن هذه السُّنَّة فى الحقيقة ، فبينما تَنَالُ المدارس الدينية ، التى لا تأخذُ أيةَ إعانةٍ ، أرباحاً ترى الدولةَ تُنْفِق مبالغَ جسيمةً على المدارس الثانوية .

« وإننى ، مع بقائى ضِمْنَ الدائرة الاقتصادية ، اتخذتُ وِجْهَةَ نظرٍ أكثرَ شمولاً فأحببت أن أَجِدَ نقطةً مفيدة فى الإحصاء مستنداً إلى ميزانية المعارف العامة لسنة ١٨٩٥ فانتهيت إلى النتيجة القائلة إن الدولة تُعِين المدارسَ الابتدائية بـ ٧٥ فرنكاً من أَجْلِ كلِّ طالب، وتُعِينُ المدارسَ الثانوية بـ ٣٠٠ فرنك من أَجْل كلِّ طالب ، وتُعِين المدارسَ العالية بـ ٤٩٥ فرنكاً من أَجْل كلِّ طالب .

« فتَرَى الدولة تُعِين أبناءَ الطبقاتِ القائدةِ بأموالٍ أكثرَ مما تُعِين به

(١) من تقرير ريبو فى الصفحة الرابعة من المجلد السادس من التحقيق البرلــانى .

المدارسَ الإبتدائيةَ بدرجات [١] » .

« وفى سنة ١٨٦٩ كان يوجد ٢٢ مدرسةً ثانوية لم تُطالِب الدولة بأية إعانة ، وفى سنة ١٨٧٠ كان يوجد ١٩ مدرسةً ثانوية ، وفى سنة ١٨٧١ كان يوجد ١٢ مدرسةً ثانوية ، وفى سنة ١٨٧٢ كان يوجد ١١ مدرسةً ثانوية ، وفى سنة ١٨٧٣ كان يوجد ١٠ مدارسَ ثانويةٍ ، ولم يَبْقَ فى السنوات ١٨٧٤ و ١٨٧٥ و ١٨٧٦ سوى أربع مدارسَ ثانويةٍ أو ثلاثِ مدارسَ ثانوية ، فلم تُطالِب هذه المدارسُ كلها الدولةَ بأية إعانةٍ ، فوَجَب اليوم على الحكومة أن تُمين جميع المدارس الثانوية بلا استثناء [٢] » .

وما هى أسباب هذه النَّفَقات العظيمة ؟ إننى أذْكُر لك أهمَّ هذه الأسباب ،

فالسببُ الأول هو ما تَجِدُه فى المدارس الثانوية من التَّرَف الذى لا خَيْر فيه أبداً ، ويرَى مُهَنْدسو البناء فى الوقت الحاضر أنه لا بدَّ من شَيْد تلك الشُّكُن فَخْمَة ، فلا يُعْنَون بغير المظاهر ، شأنُ التعليم الجامعيّ ، ولكن هذه الظاهرة تُكلِّف ثمناً غالياً ، فما قاله مسيو ساباتيه [٣] أن مدرسة لا كانال التى تحتوى ١٥٠ طالباً كَلَّفت الدولة عشرةَ ملايين من الفرنكات ، فبلغت نفقات مأْوَى كلِّ طالبٍ ٧٥٠ فرنكاً ، وكان يمكن أن يُعطَى كلُّ واحد من هؤلاء الطلبة بذلك المبلغ مسكناً صغيراً وحديقةً يكفيان لإيوائه هو وأسْرته .

(١) من شهادة المعيد العام بمدرسة كوندوسيه ، بروكارد ، فى الصفحة ٤٢٧ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة مفتش المالية العام ، مورو ، فى الصفحة ٥٣٠ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٣) من الصفحة ٢٠١ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

ذلك هو السببُ الأول ، وهنالك أسبابٌ أخرى ، ومنها النظامُ إذا كان واحداً لجميع المدارس الثانوية تَساوَت نفقاتُ كلٍّ واحدة من هذه المدارس ، فيُعيَّن للدروس أساتذةٌ عند عدم وجود طلاب أيضاً .

« يمكننى أن أَذْكُر من المدارس ما يُكلِّف المدينةَ ٢٠٠٠٠ فرنك فلا يَحْضُر درسَ البيان سوى طالب واحد في الصفِّ الأول ، وطالب واحد فى الصف الثانى ، وطالبَيْن فى الصفِّ الثالث وأربعةِ طلابٍ فى الصفِّ الرابع ، ويَبْلُغ ما تشتمل عليه الصفوفُ الصغيرة ستين طالباً [١] » .

« وإذا ما نُظِرَ إلى ميزانية مدرسة ثانوية صغيرة فوُجِد أن الصفَّ السادس منها يحتوى أربعةَ طلابٍ وأستاذاً مساعداً يَقْبِض خمسةَ آلاف فرنكٍ راتباً أمكننا أن نسأل : ألاَ يمكننا أن نَجِدَ هنا لك ما يُقْتَصد [٢] ؟ »

وفى تلك المدرسة الثانوية نفسِها تَجِدُ أنه ليس لأستاذ الصفِّ الخامس المساعد سوى خمسة طلاب ، والأمثلةُ التى هى من هذا النوع كثيرةٌ ، فيَصْعُب عليك أن تَجِدَ تبذيراً أعظم من هذا .

والسببُ الثالث فى كَثْرَة نفقات التعليم فى المدارس الثانوية هو أن مديرى هذه المدارس لا يَجِدُون لأنفسهم نَفْعاً فى الاقتصاد ، وأن لديهم ما يَحْفِزهم إلى عدم الاقتصاد ، فهم إذا ما اقتصدوا أحدثوا ارتباكاً فى حسابات المكاتب ، وتضيق

(١) من شهادة ممثل الجمعية الزراعية الوطنية ، غراندو ، فى الصفحة ٦٢٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة رئيس لجنة التحقيق البرلمانى ، ريبو ، فى الصفحة ٥٣٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

ميزانيتُهم القادمة من فَوْرها ، ولا تُعاد إلى سابق حالها عند الضرورة ، فتكونُ لهم عِبْرَةٌ فى ذلك .

وفى العبارة الآتية دلالةٌ بارزة على هذا الأمر :

« يمكن الوصول إلى اقتصادٍ قليل فى الحال ، ويكون ذلك بأن يُسْمَح للمديرين ، مع المراقبة الدائمة بأن يتصرفوا ، أحراراً ، فيما يَقْتَصِدونه من ميزانية مدارسهم ، واليومَ لا يرى المديرون نَفْعاً لهم فى الاقتصاد من الميزانية ، فهم إذا ما اقتصدوا ١٥٠٠ فرنك نتيجةً لتدقيقهم فى أمر التدفئة والتنوير ، مثلاً ، قِيلَ لهم فى السنة القادمة : « يمكنكم أن تقتصدوا فى هذا العام مثلما فى العام الماضى » ، فيُطْرَح من ميزانيتهم الآتية مثلُ هذا المقدار ، فلْيُتْرَك للمدير أمرُ الاقتصاد كما يَرَى [(١)] » .

---

(١) من شهادة مراقب الجامعة ، ج . پايو ، فى الصفحة ٥٣٧ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

الفصل الرابع

الأساتذة والمعيدون

---

(١) الأساتذة — عجزهم فى أمر التربية كنتيجة لطريقتهم فى الإعداد — تصريح رؤساء الجامعة — نفسية الأستاذ الجامعى — إساءة الجامعة له وقلة مبالاة الجمهور به — نقص تربيته الخارجية — عدم نفوذه — علة عدم اكتراثه السريع لطلابه وعلة سخطه وعداوته للنظام الاجتماعى — (٢) المعيدون — ليس المعيدون فى الوقت الحاضر غير رقباء — عجزهم عن نفع الطلاب مع أنهم يستطيعون أن يكونوا أنفع من الأساتذة — ترى الإدارة أن يظل شأنهم ثانوياً — رأى لجنة التحقيق فى ضرورة إلغاء الفرق بين الأساتذة والمعيدين — ما فى هذا التدبير من الأهمية العظمى لو أمكن تحقيقه

---

١ — الأساتذة

رأينا حال المدارس التى تُرَبَّى فيها الشبيبةُ الفرنسية كما رأينا إدارةَ هذه المدارس ، فاطلعنا على نوع التعليم الذى يناله الشبان فيها ، فبَقِيَ لنا أن نَبْحث فى قيمة الأساتذة من ناحية التربية معتمدين على ما أُدْلِيَ به من الشهادات فى التحقيق البرلمانىّ أيضاً .

ويُعَرَّف الأساتذةُ بالأشخاص الذين يُعَلِّمون ، فيجب أن يعرفوا كيف يُعَلِّمون ، ، بَيْدَ أن التربية التى أُنْفِقَت لهم لم تُعَلِّمهم هذا الفن الصعب قط ، وهم ، وإن كانوا يَعلَمون أموراً كثيرة على ظهر القلب ، لم تَجِدْ غير القليل منهم من يَقْدِر على تعليم أمر منها ، فهذا يَتَّضِح من التصريحات التى قام بها أقدر رجال الجامعة أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ .

وينشأ عجزُ الأساتذة عن التربية ، على الخصوص ، عن طريقة الاستعداد لنيل شهادة الأستاذية ، فأجاد مسيو ليون بورجوا بيانَ ذلك فى الأسطر الآتية :

« يجب ألاّ تكون شهادة الأستاذية درجةً من درجات المباحث العالية ، بل يجب أن تكون شهادةَ استعدادٍ للتعليم الثانوىِّ ، والواقعُ أنها تصبح بالتدريج وثيقةَ مسابقة بين علماء ، حتى بين متخصصين ، وتَنْطَوِى كلمة « متخصصين » هذه على سوء هذا النظام[1] » .

وفى الشهادات التى أُدِّيَت أمام لَجنة التحقيق البرلمانىِّ ، فأَقْتَطِفُ منها العباراتِ الآتيةَ ، ما يدلُّ على ضَعْف قيمة أساتذتنا فى أمر التربية :

« تُبْصِر أساتذةً كثيرين إلى الغاية لا يَعْرِفون أن يُعَلِّموا ، ويَعْرِف هؤلاء الأساتذة كلَّ شىء خلا مهنتَهم ، خلا الناحيةَ العمليةَ فى مِهْنَتِهم ، وليس الأمرُ كلُّه فى حَشْو أدمغة الشبان بِسِلْعة من المسائل من غير أن تُطْلِعهم على عِلَل الأشياء ، فلْيُحْمَلوا على التفكير ، فليست ذاكرتهم وحدَها هى مايجب تدريبه ، بل يجب أن تُدَرَّبَ قوة الإدراك فيهم ، فما يقترفه الطلاب من الآثام فمصدرُه سوء الإدراك[2] » .

ومن المحتمل أن يكون ذلك أشدَّ نتائج التعليم خَطَراً ، فما يأتيه طُلّاب الجامعة وأساتذتها من ذُنوب فمصدرُه نَقْص إدراكهم وعجزُهم عن التفكير الصحيح على

(١) من شهادة وزير المعارف السابق ، ليون بورجوا ، فى الصفحة ٦٩٤ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة مدير مدرسة السنترال ، بوكيه ، فى الصفحة ٥٠٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

الخصوص ، مع أن هَدَف التربية الأساسىَّ يجب أن يكون إنماء حُسْنِ التفكير وصحةِ الادراك .

ولا مِراء فى أن نَقْص أساتذتنا فى التربية من الأسباب الرئيسة للنتائج الهزيلة التى تُسْفِر عنها تربيتنا المدرسية .

« أعتقد أن إعداد الأساتذة فى حَقل التربية غيرُ مُحْكَم ، حتى إنك تجدُ فى الكثيرين منهم ضَرْباً من الوَهم ضِدَّ فنِّ التربية ، فكانوا أولَ من ذهب ضحيةَ هذا الوَهم لِما كان من رُسُوب ألمع الطلاب فى صفوفهم رسوباً نَجَم عن تفكير الأساتذة الخاطىء فى الطُّرُق التى يتخذونها لنقل معارفهم إلى الآخرين ، ولم يَنْشأ نَقْص إعداد الأساتذة عن هذا الأمر وحدَه ، بل نشأ عن عواملَ تاريخيةٍ وفلسفية أيضاً ، ومن أسباب الأزمة التى تَعْتَرِى الشبيبةَ الحاضرة ، وهى التى يَعُوزها التوجيه لا رَيْبَ ، هو أن الأولاد لا يَتَلَقَّوْن منذ دِراستهم الثانوية المبادىء الناظمة الكبرى التى يجب أن تُوَجِّهَهم ، والعلةُ هى أنه ليس لدى كثير من الأساتذة مبادىء جَلِيَّةٌ حَولَ هذا الموضوع ، وهؤلاء الأساتذة هم الذين لم يَنالوا تعليماً فى التربية والوطنية يَعلمون منه شأنَ الجامعة فى فرنسة الجمهورية الحاضرة[1] » .

ولم يَبْدُ مسيو لافيس ، وهو الذى يَدِين له قسمٌ كبير من البرامج التى يتخرَّج عليها أساتذتُنا الجُدُد ، أقلَّ لِيناً نحو المُربِّين المُدَرَّبين وَفْقَ المناهج التى ساعد على تقويتها أكثرَ من أىِّ إنسان ، فاسمَع ما يقول :

(١) من شهادة مراقب الجامعة ، پايو ، فى الصفحة ٦٣٩ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى.

« هو يَعْرِف أنه سيصبح أستاذاً ، ولـكن ليس لديه من الوقت ما يُفَكِّر فيه حَوْل ذلك ، وهو بعد أن ينال لقبَ مساعدِ أستاذٍ يَقْبَع فى مدرسة ثانوية ، وهو لا يَعْرِف ما يجب أن يخضع له من القوانين والأنظمة ، وهو عُرْضَةٌ للانخداع فى حقوقه و إنـكار التزاماته والتمردِ على غيرِ حقٍّ ، وهـذا هو أقلُّ المحاذير ، وهو قد لا يَعْرِف شيئاً من أساليب التعليم ، ولا أَتَـكَلَّم فى غير تعليم التـاريخ الذى أَعْرِفه أحسنَ من أىِّ شىءٍ آخر فأقول إنه يجب أن يُحْسَن التمييزُ بين الوقائع والأفـكار، وأن يُحْذَف منها ما يتعـذر فهمه ، وألاَّ يُسْتَعْمَل غيرُ الـكلمات الواضحة أو الـكلمات التى يمكن تعيينُها بِجَلاء ، و إلاَّ لم يَتْرُكْ تعليمُ التـاريخ فى النفوس سوى معارفَ مُعَقَّدَةٍ يُحِيط بها غِشاَء من الغموض ، فيَخْسَر هذا التعليمُ ، بذلك ، كلَّ قُدْرَةٍ ثقافِيَّة ، فيجب ، والحالةُ هذه ، على أساتذة المستقبل أن يُلِمُّوا بتلك المصاعب فيَتَعَوَّدوا التغلبَ عليها[٢] » .

ومما لا رَيْبَ فيه أن الأساتذة يستطيعون أن يُجِيبوا عن ذلك بسؤالهم : من هم الذين كان يجب عليهم « أن يُوَجِّهوا أنظارنا إلى هـذه المصاعب » إن لم يكن أولئك الذين دَرَّبونا ؟ أَجَلْ ، بُدِىء الآن برؤية النتائج السيئة للمناهج التى طُبِّقَت علينا ، ولـكن أنحن أولئك الذين يَجِب لَوْمهم ؟

فالحقُّ أن المناهجَ الجامعيـة لا تَجْعَل من الأستاذ غيرَ فارسِ بيان دقيق ، لا مُرَبِّيًا ، فهى تُحْدِث فيـه مزاجاً نفسيًّا فاسداً إلى الغاية ، والأستاذ إذ كان لا يَعْرِف شيئاً عن العالَم ولا عن الضرورات التى تُسَيِّره تَجِده يعيش فى الوَهْم والخيال على الدوام .

(١) من شهادة أحد أعضاء الأكاديمية الفرنسية، لاڤيس ، فى الصفحة ٤٢ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

ويَتَـأَلَّف من أساتذة الجامعـة طائفةٌ ذاتُ تقاليدَ مُقَرَّرَةٍ كتقاليد رجال الحرب والقضاء ، وتَهَب نَمَطِيَّةُ البرامج التى كان عليهم أن يُعَانُوها أفـكاراً واحدة لهم كما أنها تَهَـب لهم طُرُقاً واحدة فى صَوْغ هذه الأفـكار ، وهم ، إذ كانوا لا يُبالُون بكُنْه الأمور تَجِدُهم لا يكترثون لغير الوجه الذى يُعْرِبون به عنهـا ، وهم يَخْشَوْن الآراء الجديدة فلا ينحازون إليها إلا بعـد أن يستصوبها أساتذة أَثْبَات معروفون ، فينتحلون ، إذ ذاك ، أشدَّ الآراء تطرفاً من غير تذمر ، و إذا حدث ، على قِلَّةٍ ، أن قاموا بجهود مبتـكرة فإنهم لا يَنْتَهون بها إلا إلى إلباس الآراء المبتذلة شـكلاً غريباً فى الغالب .

وكلُّ ما يَعْرِفه أولئك الأساتذةُ أحسنَ من غيره هو تعقيدهم لأبسط الأشياء ، فيُسْفِر هذا عن سوء تعليمهم ، واستطاع مسيو لِيُون بُورْجُوَا ، أن يُبَيِّن ذلك جيداً أمام لَجنة التحقيق البرلمانىِّ ، ولـكن بعبارات مقنعة بعضَ الشىء :

« هنالك بعضُ الطُّرُز للتدريس أُعْجَبُ بها وأخشاها فى آن واحد ، وأتكلمُ عن كثير من الأساتذة الممتازين النَّيِّرِين الذين يُعيرون التدريسَ جميعَ حماستهم ونبوغهم ، وهذه فُرْصَةٌ تلوح لهم ليَتَمَيَّزُوا بها شـخصيًّا مُتَّبِعِينَ ذوقَهم الشخصىَّ عارضين له أمام صَـفْوَة من التلاميذ ذوى الصِّـلاَت بهم ، وما خَطْبُ الأساتذة الآخرين الذين فُوِّضَ إلينا أمرُهم مع ذلك ؟ حقًّا أن هؤلاء الأساتذة ممن يُحِبُّهم جميـع التلاميذ كثيراً ، فهم يدَعُون أردأَ التلاميذ وأوسـطَهم هادئين ، وأما أقدر التلاميذ فيَسْحَر قلوبَهم أستاذٌ يَلُوح أنهم يشاطرونه شُهْرَتَه ، ولا أجدنى قادراً على مَنْع نفسى من التفـكير فى أن غاية التعليم العامِّ الذى يجب نَشْره بين الجميـع هى

أحسنُ ما وُصِل إليه وأن رِبحَ الدولة يكون أعظم من ذلك حينما يستطيع أستاذٌ معتدل أن يَحمِل جَمعَ تلاميذه على العمل وأن يسوق الجمْعَ الذى وُكِل إليه أمره إلى استخلاص كلٍّ ما يمكن إعطاؤه[1] » .

ولا تَلبث تلك الهمة العَرَضيّة أن تفتر، فإذا ما انقضى قليلُ زمنٍ أضحى فارس البيان البليغ قِرْطاسيًا بسيطاً يُلقى دروسه فى ساعات معينة غيرَ مبالٍ بتلاميذه، فهنالك يمكن استبدالُ حاكٍ (فونوغراف) به كما ذكرتُ ذلك فى مقدمة هذا الكتاب، وقد فَطِن وزير المعارف السابق، مسيو ريمون بُوانْكاره، إلى تطور النظام القِرْطاسىّ الجامعىّ فى نهاية الأمر فقال :

« يَصِل الأستاذ، على العموم، إلى الفكرة القائلة بالذهاب إلى آخر صَفّه، فيقوم بعمله عن شعور فيّاض، غير أنه لا يقوم بغير عمله .

« ثم يَحْضر ليَقْضِيَ ساعتين فى المدرسة الثانوية كما لو كان موظفَ مكتبٍ أو من موظفى الوزارة، فلا يَعْرِف تلاميذه، ولا تكون له أيةُ صِلةٍ بهم[2] » .

ويجب ألاَّ يُؤاخَذَ الأستاذ على تحوُّله السريع إلى مَكتبىّ وعلى عدم مبالاته التامّ بتلاميذه، فهو من الساخطين المغاضبين فى الغالب، ولا يكنُّ الجمهور له غيرَ قليل احترام، وتعدُّه الجامعة موظفاً ثانويًّا فلا تدارى مُناكَداته .

وعدمُ تمتع رجال الجامعة بنفوذ فى فرنسة أمرٌ عويص ذو نتائجَ ثقيلةٍ لا فائدة فى إخفائها .

(١) من شهادة وزير المعارف العامة السابق، ليون بورجوا، فى الصفحة ٦٩٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة ريمون پوانكاره فى الصفحة ٦٧٧ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

والذى يُؤدّى إلى قلة احترام الجمهور لأساتذة الجامعة هو نقْصُ ما اتّفق لكثير منهم من التربية الخارجية، وهذا النقص وأسبابُ هذا النقص مما أُشيرَ إليه باعتدال أمام لَجنة التحقيق البرلمانى .

« يَعرِف كلٌّ واحد السببَ الرئيس فى اتجاه عددٍ من الأُسَر إلى التعليم الحرّ، وهذا السبب هو اعتقاد هذه الأُسَر أنها تَجِدُ فى التعليم الحرّ مالا تَجِدُه من الضمانات فى التربية، لا فى التعليم، فعندى أن هذا وحدَه يدلُّ على الطريق المنشودة لإصلاح التعليم العامّ، ومما لا رَيْبَ فيه أن الأساتذة والمعلمين يَعْرِضون كلَّ ضمانٍ فى التعليم والتدريس، ولكنهم لا يَعْرِضون مثلَ هذا الضمان فى حقْل التربية على الدوام[1] » .

« واليومَ نَجْمع طَلَبَة المدارس من طبقات العمال والزُّرَّاع الديموقراطية العميقة .

« واليومَ نتقبّل أبناء العُمَّال والفلاحين، وأبناء المعلمين على الخصوص، ليُتِمُّوا دروسهم فى مدارس باريس الثانوية بعد أن يكونوا قد أتمُّوا دروسهم فى المدارس الابتدائية وفى مدارس الأقاليم الثانوية بفضل مساعدة البلديات والدولة لهم[2] » .

وشُبَّانُ الأساتذة إذ كانوا من طبقات وضيعة حيث تكون التربيةُ ناقصةً

(١) من شهادة أحد أعضاء المجمع العلمى، آ. لروابوليو، فى الصفحة ١٥٠ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة العضو فى المجمع العلمى ومدير مدرسة المعلمين العليا، پيرو، فى الصفحة ١٣٩ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

بحكم الطبيعة ، ولم يجدوا من الوسائل فى الوسط الجامعى ما يسدّون به ثغراتِ تربيتهم الأولى ، بدَوْا غيرَ عارفين شيئاً من أمر العالم الذى قذفوا فيه بغتةً فظلوا غرباء فيه غالباً .

وسببُ النّسب هذا لا يكفى لإيضاح ما يُعاب به رجال الجامعة فى الغالب من نقص التربية ونقص الهيئة مادام التعليم الدينىّ يجمع أساتذته من طبقاتٍ اجتماعية وضيعة أيضاً ، غير أن قيّمى المدارس الدينية يعنَوْن كثيراً بالمظاهر الخارجية، ولهؤلاء تقاليدُ عريقةٌ فى بيئة متجانسة ، وهم ، وإن كانوا ذوى مذاهبَ قد يُخشى منها ، تراهم أرفعَ من أساتذة الجامعة فى التربية الخارجية .

ومهما تكن أسبابُ عدم نفوذ رجال الجامعة فإن الجمهور قليلُ الاحترام لهم ، وهم يألمون كثيراً من هذا ، أجل ، تُعدّ مهنتهم شريفة ، ولكنها مغبونة ، فهى لا تكاد تعلو مهنة البيطار ، وهى دون مهنة الصيدلىّ بدرجة الكفاية ، وعلى مايتقاضاه رجال الجامعة من رواتبَ مناسبةٍ ترى الأسرَ فيهم ، على الدوام ، سادةً من المرتزقة رثاثَ الثياب غارقين فى العمل ، وهم إذا حدث أن استُقبلوا وقت الامتحانات جاءوا خلفَ المهندسين والضباط والقضاة وكتّاب العدل ، وهم أولئك المدعوّون الفاقدو الاعتبار الذين يوضعون فى طرف الموائد فلا يُستمع لهم ولا يَنظُر الوارثون إليهم ، وهم إذ كانوا على شىء من السُّخف والتصنّع والجلَف فإنهم يجدون فى العالم ما يؤلمهم فيخشَوْن الظهورَ فيه .

وعدمُ النفوذ الذى يشعر به رجل الجامعة يظلّ سرّاً موغراً لصدره ، وما أُشرب به من الأوهام جعله يعتقد أن الفروق الاجتماعية والذهنية بين الناس قائمة على

الشهادات ، وهو يعتقد أن ما لديه من الرُّقوق يؤهله إلى أحسن المراكز فى الحياة ، فيألم سرّاً لبقائه بعيداً منها فيشعر بكرهٍ لمجتمع يضنّ عليه بالمقام الذى يُخيَّل إليه استحقاقُه له ، ومن هنا كان سبب معظم المناحى الخفيّة والعلنية التى تحمل رجالَ الجامعة إلى اعتناق أشدّ المذاهب الثوْرية تطرّفاً .

وإليك ما أعرب به ذلك الكاتب الذى ظلّ من رجال الجامعة طويلَ زمن ، وذلك حولَ الأسباب التى تحفز الأساتذة إلى كُره المجتمع والجيش على الخصوص :

« يمقت أساتذتنا الجيش حسداً أكثر من مقتهم له سياسة .

« وليست التربية الأولى ، عند أركان الجامعة ، فى مستوى المعارف المكتسبة ، ويدخل كثير من أبناء الشعب الطبقةَ الوسطى من طريق وظائف التعليم الكريمة الصغيرة ، ويجدون أنفسهم غرباء فيها فى بدء الأمر ، ويعدّون أنفسهم أرقى بدرجاتٍ من العالم الذى يحيط بهم لما يحملونه من الشهادات .

« وإذا كانت أوضاعهم الخُرْق وثيابهم الخالية من الأناقة لا تمنّ عليهم فى مجتمع المدن الصغيرة الراقى بالمكان الذى يرَوْن استحقاقهم له فإنهم يردّون هذا الهوانَ أضعافاً مضاعفةً من أعماق قلوبهم ، فيبدون حقداً قاتلاً على المجتمع الذى يعدّونه سخيفاً جاهلاً عظيمَ الجور فى إقصائه لهم .

« فبذلك تفسَّر آراء بعض الأساتيذ الثورية .

« وعكسُ ذلك أمر الضابط ذى البزّة العسكرية الذى يحسن قبوله ويُبحث عنه فى كلّ مكان ويُحتفل به أينما وُجد ، فهو يزيّن رداةَ المديرية ويشترك فى الصيد الرسمىّ وفى الاجتماعات الأرستوقراطية .

« وهذا إلى أن مرسوم مِسِّيدُور (الشهر العاشر من السنة الجمهورية) يَجْعَل للضابط حقَّ التقدم على أساتذة المدارس الثانوية فى الاحتفالات الرسمية .

« وماذا يُصْنَع بالشعار القائل : « إن الأسلحة تَمُرُّ بعد حُلَّة الأستاذ ؟ »

« هنالك ما يدعو إلى الانتفاخ ضِغْناً و إلى انفجار العُجْب العامىِّ غيظاً[1] » .

ومن دواعى الأسف أن مالا يَجِدُه رجل الجامعة من الاحترام فى العالم لا يَجِدُه فى الجامعة التى لا تَرَى فيه سوى موظف تابع يمكنها تعنيفه كما تشاء ، وقد أجاد مسيو دُوكُوبِرْتَان بيانَ وَضْعِ أساتذةِ جامعتنا الحاضرة فى السطور الآتية :

« إذا ما نُظِر إلى الأستاذ فى مدرسته الثانوية رُئِىَ ، فى الغالب ، أنه موظفٌ صغير تابع مع الفرق القائل بأنه لا يَتَمَتَّع بمثل ما فى الدواوين من الرَّفاه ، ويبدو عدمُ اعتباره منذ الباب ، وذلك كما يلوح من نَظْرَة البوَّاب التى تَنِمُّ على الاستخفاف والمشاكسة ، فهنالك لا يكون الأستاذ فى منزله .

« ... وإذا كانت الجامعةُ راغبةً فى احترام أساتذتها فى كلِّ مكان وَجَبَ أن تبدأ بنفسها ، وذلك لأن مُعْظم مسؤولية امِّحاء أساتذتها يَقَع على عاتقها ، وهؤلاء الأساتذةُ يَشْعُرون بهذا أو يَأْلَمون من هذا ، وقد اعترتنى الحَيْرَة من مشاهدتى درجة تأثير هذا الألم فى أوضاعهم وأفكارهم ، ويبدو هذا الألمُ فى مُتَقَدِّمِيهم سِنًّا بضَرْبٍ من العناد والعُبُوس لا يتركونه حتى خارج وظائفهم فأصبح طبيعةً ثانية فيهم ، وما يكونون عُرْضَةً له من مُنَاكَداتٍ كثيرة يُنْمِى فيهم خُلُقَ الاحتراز بإفراط فلم يَلْبَثْ هذا الخُلُق أن يَتَحَوَّل فيهم إلى سوءِ ظَنٍّ ، فيكون تعليمهم ،

(١) من مقالة لدى هوكس نشرتها جريدة الفيغارو فى عددها الصادر فى اليوم الأول من شهر ديسمبر سنة ١٩٠١ .

إذ ذاك ، شاقًّا جافًّا ، فيعودون عاطلين مما يَجِب أن يَتَّصِف به المربِّى من السماحة والبشاشة ، وأما شبان الأساتذة فإنهم يُدَعُّون إلى التشاؤم من حيث لا يَشْعُرون ، فيَبْدُو العالمُ لهم أسودَ كالحاً ، فإذا ما حَدَّثوا عنه فبِعُنْفٍ أو بهزوء ، ويكون الخروج من مهنتهم مدارَ حِرْص خَفِىٍّ فى الكثيرين منهم ، ولكنهم لا يَجْرُؤُون على قَصْد ذلك[1] » .

ذلك هو الأستاذ الذى تصنعه الجامعة لنا ، وذلك هو الأستاذ الذى يعود إليه أمر تربية الشَّبِيبَة ، ونَعْرِف مما تقدم نتائجَ تعليمه ، وكان يَسْهُل كَشْفُ عُقْباها .

أَجَلْ ، يُوجَدُ لذلك شَوَاذُّ ، ولكن هؤلاء الشواذَّ هم من القِلَّة بحيث لا يكون لهم عمل ، ويجب أن يشار لهؤلاء الشواذِّ مع ذلك ، لِما فى الإشارة إليهم من تشجيع لهم ما دامت الجامعة لا تَشُدُّ أَزْرَهم ، ومن الأساتذة اثنان أو ثلاثةٌ عَرَضُوا أمامَ لَجنة التحقيق البرلمانىِّ ما بَذَلُوه من جهود لجَعْل تعليم التلاميذ نافعاً فلْنَتَّخِذْهم مثلاً .

« تكون غرفة درسى ، أحياناً ، فى دارِ كارْناڤالْيِه باللوفر ، بِمُتْحَف كُلُونِى .

« واخْتَرْتُ الوقتَ الذى دَوَّنْت فيه بعض الحادثات التى يجب إيضاحها برؤية الأشياء نفسِها .

« فمن ذلك أننا نُتَرْجِم ، مثلاً ، خُطْبَةَ سِيسِرُونَ التى يَلُوم فيها ڤِيرِّيس على سَرِقَته أدواتٍ ثمينةً فى صِقِلِّية ، فأخذتُ تلاميذى إلى اللوفر حيث الصِّوَانُ الزجاجىُّ المشتمل على كَنْز بُوسْكُورِيل ، وقلتُ لهم : هذه هى مجموعةٌ من عصر ڤِيرِّيس تقريباً ، فإليكم بعضَ الآثار الفنية التى كان يُحِبُّها ، وإليكم فوق تلك

(١) من مقالة لغوبرتان نشرت سنة ١٨٩٨ فى الصفحة ٨٠ من المجلة الزرقاء (ريڤو بلو) .

الصحون الفضية بعضَ الوجوه البارزة التى كان يُعْجَب بها ، انظروا كيف أن اللوحَ المعدنىَّ الذى يحملها مُلتحِم بالصحن ، فكان يمكنه أن يفصل هذه النقوشَ البارزة من الصحن لو لم يرُقه هذا الصحنُ الخ .

« الرئيسُ : هذا أمرٌ جميل إذا ما أُحْسِن القيام به .

« مسيو رابو : وأذكُر ، أيضاً ، مُتحفَ مونبلييه الذى يديره المراقبُ العامُّ السابقُ لمدرسة سان لويس ، فهذا المدير ، الذى لم يُقدَر حقَّ قدرِه ، نظَّمَ رحلاتٍ إلى نيمَ وآرلَ وإلى جميع منطقة الجنوب العجيبة المملوءة بالآثار القديمة .

« الرئيس : وهل يُقدَّر الأستاذُ الذى يبذُلُ مثلَ هذه الجهود ؟

« مسيو رابو : كلَّا ، يا سيدى الرئيس [1] » .

وعندى أن رئيس لجنة التحقيق البرلمانىِّ كان يخدِم بلادَه أجزلَ خدمةٍ لو طلَب باسم تلك اللجنة ، من فورِه ، أن يُنعَم بوِسام الصليب على الأستاذَيْن أو الأساتذةِ الثلاثة الذين برهنوا على قوّةِ مبادرة وإقدام وحُسْنِ إدراكٍ لمناهج التربية ، فربما تكون هذه المكافأةُ حافزاً إلى السَّيْر على غِرار هؤلاء الأساتذة .

ويظهر أنه لا يزال بعيداً ذلك اليومُ الذى يَعُمُّ فيه مثلُ تلك المناهج ، فسيكون عندنا ، لطويلِ زمنٍ ، أساتذةٌ جاهلون روحَ الأولاد عاجزون عن تغيير مناهجهم فى التعليم ، نقول هذا ونحن نرى أساتذةً قليلين بدأُوا يُبْصِرون ذلك .

« قد لا يكون من السوءِ أن يَدْرُس الأشخاصُ الذين فُوِّض إليهم تعليم الشبيبة وتربيتها ، بأكملِ ما تدلُّ عليه هذه الكلمةُ وأنبلِه ، ما هى الشبيبةُ وما هى

(١) من شهادة الأستاذ فى مدرسة شارلمان الثانوية ، رابو ، فى الصفحة ٢٣٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

المناهجُ التى يُرَبَّى بها الأولاد منذ البَداءة ، وما هو أصلحُ هذه المناهج ، وماذا يُصْنَع لتدريس هذا العلم أو ذلك العلم واستخلاصِ أعظم فائدة منه ، وماذا يُفعَل لإنماء أخلاق الناشئة وأفئدتِها أى لإعداد الرجال ، فالحقُّ أنه لا يُبْحَث عن هذا ، فأكثرُنا ، إن لم يكن كلُّنا ، قد جاوز مدرسة المعلمين أو إحدى الكليات أو صَنَع نفسَه بنفسه فعَرَف أشياءَ كثيرةً فى أثناء دِراساته غيرَ طريقةِ تعليمها ، وقد أُلقِىَ بنا فى سَيْل التعليم بَغْتةً مع تركنا نُنْقِذ أنفسنا بأنفسنا .

« وما اقْتُرح من إصلاحاتٍ أذْهَل أكثرية الرأى العامِّ الجامعىِّ تقريباً ، فالرأىُ العامُّ الجامعىُّ إذ تعوَّد بعضَ المناهج بدَا غيرَ ماهر فى ملاءمة المناهج الجديدة ، فهذا هو السبب الجوهرىُّ فى حبوط تلك الإصلاحات ، وستظلُّ جميع التعديلات التى يتصوَّر الذهن إدخالها إلى التعليم الثانوىِّ كلاماً لا معْنَى له مالم يُعْنَ فى بدء الأمر بإعداد أساتذةٍ يَرْضَوْن بها طَوْعاً ويفهمونها جيِّداً فيُطَبِّقونها [1] » .

ولا شىءَ أكثرُ صواباً من هذه الأسطر الأخيرة ، ولا مَعْدِلَ لنا عن أن نكرِّر أنه لا يكون إصلاحٌ ما لم يتَّفِق للأساتذة تربيةٌ غيرُ التى يتلقَّوْنها فى الوقت الحاضر ، ولا نَعُدُّ ذلك الشاهد أمام لجنة التحقيق البرلمانىِّ إلا من رجال الجامعة القليلين الذين أدركوا هذا الأمر .

(١) من شهادة مراقب الجامعة ، جول غوتيه ، فى الصفحة ٦٢٧ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى

٢ — المُعيدون

ليس للمُعيد أعمالٌ غيرُ مراقبة الطُّلَّاب ، وهو ذو صِلة دائمة بالطلاب فيمكنه لهذه الصلة ، ولِما لديْه من ثقافة كبيرة فى الغالب ، أن يُسْدِىَ إلى التعليم خِـدَماً جليلة ، ولم يكن له شأن من الناحية العملية سوى تلك المراقبة ، والأساتذةُ إذ كانوا يَزْدَرُونه والطلابُ إذ كانوا يَـكْرَهُونه والمديرُ إذْ كان يَحْذَره فإنه يقضى أقصى ما يتصوره الخيالُ من حياةٍ ذاتِ مَشقَّة وكُنُود .

«وهنا لك مُعْضِلة لا يمكن حلُّها تقريباً، وهى مُعْضِلة مُعيد الدروس ، فهذا المُعيد هو الذى يَعِيشُ مع الطلاب فى الحقيقة ، فمن ذا الذى يستطيع أن يكون مُرَبِّيَهم إذَنْ ؟

« ذلك المُعيد مرؤوسٌ لا يَقْدِر كثيراً على ما يظهر ، فإذا لَقِيَه أستاذ رأى براءة ذمته بتَحِيَّته قليلاً ، وتُسْتَشَفُّ علاقات الطَّلَبة بالمُعيدين من علاقة المُعيدين بالأساتذة ، فالمُعيدون فى أعين الأولاد ذوو مرتبةٍ حَطِيطة فاقدو القيمة مع أنه يجب أن يكون لدى هؤلاء المُرَبِّين سلطانٌ أدبىٌّ عظيم جدًّا (١) » .

ومن بين المُعيـدين مَنْ يَوَدُّون ، فى بعض الأحيان ، أن يكونوا نافعـين للطالبين ، فلم تَعتَمِّ السلطة أن تَشْفِيَهم من مِثْل هذه الخواطر .

(١) من شهادة أستاذ البيان فى مدرسة نيم الثانوية ، روكافور ، فى الصفحة ٦٥٠ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى

« أعْرِفُ كثيراً من المُعيدين لا يَوَدُّون سوى فعل الخير ، غير أن فعل الخـير صَعْبٌ على الدوام ، فما اتَّفق لى إرسالُ شُبَّان من هؤلاء إلى المدارس الثانوية قائلاً لهم إنه لا عَمَلَ صغـيرَ فى المدارس الثانوية ، وإن عملهم مُهِمٌّ أساسىٌّ فى هـذه المدارس فيَفِدُون إليها مملوئين غَيْرَةً وحماسةً ، فلا يَألُون جُهْداً فى العناية بالنظام الأدبىِّ وفى التَّعرُّف إلى التلاميذ وفى اجتذابهم وفى الاسترشاد بأساليب التربية ، ولسُرْعان ما يستحوذ القلقُ على الإدارة فيُقال : لا يَسَعُ هذا المُعيدَ ما وَسِعَ غيرَه ، هو رجلُ سوء ، وهذا المُعيد إذ كان غَيُوراً راغباً فى فعل الخَير فقد أُقْصِىَ (١) » .

وسَيَظَلُّ تعليم شُبَّان فرنسة وتربيتُهم فى الدَّرَكة السُّفْلى التى نراهما فيها ما ظلَّت الأسطر الثلاثةُ الأخيرة مُعبِّرةً عن الحقيقة .

وتَحْذَر الإدارة كفاءةَ المُعيد فى التربيـة فتُصِرُّ على أن يبقى موظفاً تابعاً من موظفى المراقبة ، فالإدارة ، تَخْشى ، لا ريب أن تَرى صِلاتٍ وديةً بين المُعيد والطالب .

واسمع العبارةَ الآتية التى جاءت فى مقالة نشرتْها إحدى المجلات :

« حَدَثَ ذاتَ يوم أن مُعيداً صافحَ تلميذاً فعزَّر المديرُ المُعيدَ بشدة ، وحَدَث أن مُعيداً لَعِبَ ألعاباً رياضية مع فِرْقَته فعُزِل من وظيفته ، ومن يَكُ ذا نفوذ كبير على التلاميذ يَغْدُ ممقوتاً (٢) » .

(١) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، سياى ، فى الصفحة ٢٦٨ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) انظر إلى الصفحة ٤١٥ من مجلة فرنسة الغد لسنة ١٨٩٩ .

ولا تظنّنّ أن هؤلاء المُعيدين التُّعَساء من الأشخاص العـاديين أو ضربٌ من الآلات ، وهم ، وإن عُدُّوا آلاتٍ ، ليسوا بالآلات ، فهم ذوو ثقافةٍ تَعدِلُ ثقافةَ الأساتذة تقريباً ، وتكفى هذه الثقافة لتعليم الطلبة على كلّ حال ، ومُعْظَمُهُم من حَمَلة الشهادات العالية ، وكثيرون منهم من الدكاترة .

« وتُبْصِرُ فى مدرسة مُونتين ، على الخصوص ، خمسةَ مُعيـدين من سبعة مُعيدين أو ثمانيـة مُعيدين كانوا ، أو لا يزالون ، دكاترةً فى الطبّ أو من طلاب كلية الحقوق ...

« وهم يَسْعَون أن يَجدوا مَنفذًا من هـذه الناحية ما سُدَّت الأستاذية فى وجوههم ، ومن رفقائى مَنْ هو حاملُ شهادةٍ عاليـة مضاعفة فلم يَسْطِعْ أن ينال مَنْصِبَ أستاذ ، فنال شهادةَ الدكتوراه فى الطبّ ، فإذا ما لاحت الفرصـةُ له انطلقَ ، فهو يَقْنَع بالمُعِيديَّة كأسوإ ما يكون ما دامت مِهنة الطبّ لا تزال غاصّةً كما يظهر[1] » .

وقد يكون إلغاء الفَرْق بين الأساتذة والمُعيدين أنفعَ الإصلاحات التى اقـتُرِحَت أمام لجنة التحقيق البرلمانية ، كأنْ يُشْـتَرَطَ على من يَطْمَع فى مَنْصِب أستاذ أن يكون مُعيداً مدةً تَتَرَجَّحُ بين خمس سنوات وست سنوات ، فيتعلم الأسـتاذُ فى غُضُون هذه الفَتْرَة الانتقالية فَنَّ التعليم الذى نراه اليوم يَجْهَـلُهُ جهلاً تامًّا ، وأضيفُ إلى هـذا أن ما يَصْدُر عن المُعيد من التعليم أعلى من الذى يَصْدُر عن الأساتذة

(١) من شهادة المعيد العام فى مدرسة مونتين الثانوية ، پروڤوست ، فى الصفحة ٤٠٧ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى

المساعدين على الدوام ، وذلك لأن المُعيد إذ كان ذا علم حديث ذا كراً ما لا قاه من تَعَب لنَيْلِ هذا العلم غدا خَيْرَ من يكون قريباً من أذهان التلاميذ .

والقارئُ إذا ما أنعم النظر بدرجة الكفاية فى هذا الفصل وفى الفصول السابقة وإذا ما عَلِمَ جيِّدًا ما هى المدرسةُ الثانوية ومن هم الأساتذة لاح له بوضوح درجةُ ما فى الإصلاحات الظاهرة المقترحة من تَفَهٍ أمام ما يجب إنجازه من الإصلاحات العميقة ، ولكنك لا تَجِدُ اليوم مَنْ يستطيع محاولةَ ذلك أو الإقدامَ على ذلك ، فمن أجْلِ هذا لا ترى من يُحَدِّثُك عن ذلك .

الفصل الخامس

التعليم فى المدارس الدينية

أهمية ما كشف أمام لجنة التحقيق البرلمانى من الأمور ــ تنافس المعاهد الدينية الهائل ــ الأسباب النفسية فى نجاحها ــ علة مايتفق للطلبة من النجاح على يد أساتذة من رجال الدين مع معارف هؤلاء البدائية ــ مابين أساتذة المدارس الدينية (الإخوان) من الصلات ــ نجاح طلابهم فى التعليم الصناعى والزراعى والثانوى والعالى ــ ما عرض على لجنة التحقيق البرلمانى من الإحصاءات ــ تعليمهم مدين لقوة البادرة الخاصة ، فلا يكلف هذا التعليم الدولة شيئاً وينال الساهمون منه أرباحاً ــ خطر الروح الإكليروسية وفائدة ما بين المعاهد الدينية من منافسة .

عُنِىَ التحقيقُ البرلمانىُّ كثيراً بتقدم التعليم الدينىّ ، وذَكَر هذا التحقيقُ أموراً يَعرِفها جميع الناس ، ولكنه كشف الغطاء عن أمور لم تَخْطُر على بال الجمهور ، فلم يَدُرْ فى خَلَدِ أحد ، مثلاً ، أن أساتذة المدارس النصرانية (الإخوان) ، الذين كان عملهم محصوراً فى أوضع درجات التعليم الابتدائىّ ، لم يُعتِّموا فى نهاية الأمر ، أن أخذوا ينافِسون الجامعةَ فى ميدان التعليم الثانوىّ والعالى منافسةً جِدِّيَّة ، وما تمّ لهم من تَقَدُّم فى بضع سنين كان هائلاً ، وآيةُ ذلك قبولُ مدارسنا الكبرى ، ولا سيما مدرسةَ السَّنْتِرَال ، لتسعة أعشار ال ١٣٤ طالباً الذين تقدَّموا من طُلّابهم إلى المسابقة فى عشر سنوات ، وكان لهم ثلاثون معهداً للتعليم الثانوىّ ، وكان التعليم الزراعىُّ الحقيقىُّ قبضتَهم فى فرنسة فضلاً عن ذلك ، وكانوا يَمْلِكون مزارعَ قد

تَبْلُغ مِساحةُ الواحدة منها ٣٥ هكتاراً فيكتسب الطلابُ فيها معارفَ عمليةً وينالون جميعَ الجوائز فى المسابقات ، وكانوا يُديرون من المدارس التِّجارية والصِّناعية مالا نظير له ، وفيما كانت معاهدنا التعليمية تُكلِّف الدولةَ غالياً كانت معاهدهم تأتى بأرباح إلى المساهمين الذين أقرضوا أموالاً لشَيْدها ، وفيما كانت مدارسُنا الثانوية عِبْأً ثقيلاً على ميزانية الدولة كانت معاهدُ التعليم الدينية الأخرى لا تنال أيةَ مَعُونة من هذه الميزانية ، وكانت تنافِس تلك المدارسَ الثانوية منافسةً تدريجية خَطِرَة فتزيد نجاحاً يوماً بعد يوم .

وتلك الملاحظاتُ خاصَّةٌ بالماضى مع ذلك ، فالجامعةُ إذ لم تَقْدِر على مناهضة تعليم مدارس رجال الدين (الإخوان) وُفِّقَت لإلغاء هذا التعليم ، فاضْطُرَّ هؤلاء الأساتذة إلى حَمْل مناهجهم إلى البلدان الأجنبية حيث قُبِلوا بكل تَرْحاب .

حقًّا أن النتائج التى أسفر عنها التعليم فى مدارس الإخوان أمرٌ لا يُمارَى فيه ، بَيْدَ أن التحقيق البرلمانىَّ لم يَسْتطِع بيانَ الأسباب ، وهذه الأسبابُ واضحة إلى الغاية مع ذلك ، فهى تقوم على صِفَة المعلمين الخُلقية ، فقد كان لهؤلاء المعلمين مَثَلٌ عالٍ مشتركٌ وما يوجبه هذا المثل العالى من الإخلاص ، أَجَلْ ، قد يُعَدُّ هذا المثل الأعلى من الأوهام من الناحية العلمية ، أَجَلْ ، لا أهمية للمثل الأعلى من الناحية الفلسفية ، ولكن المثل الأعلى لا يُقَاس بقيمته النظرية ، بَلْ يُقَاس بدرجة تأثيره فى النفوس ، والمثلُ الأعلى الذى يُسَيِّر أولئك الإخوان عظيم ، فهؤلاء الأساتذةُ ، الذين لا يكادون يَقْبِضون راتباً ، مُخْلِصون لعملهم ولا يتأخرون عن إنجاز أحقر الأعمال ، وهم إذ كانوا مراقبين وأساتيذَ فى آن واحد عُنُوا بتلاميذهم عنايةً مستمرة فلا يَنْفكون يستبرون غَوْرَهم ويدركون أمرهم

ويَعْرِفون كيف يكونون قريبين من نفوسهم ، وتراهم من ذوى الأنساب المتوسطة كأساتذة الجامعة على الأقل ، غير أنهم أعلى من هؤلاء هيئةً بمراحلَ فيقتبس طُلَّابهم هذه الظاهرة منهم بفعل العَدْوَى ، ولا جِدال فى أن هؤلاء الطلابَ أحسنُ تربيةً من طلاب مدارسنا الثانوية فى الظاهر على الأقل ، وتُبْصِر الأُسَر هذا الفَرْق جَيِّداً ، حتى إن أحرار الفكر كانوا يرسلون أولادَهم إلى مدارس الإخوان إرسالاً متصاعداً ، وذلك لِما كانوا يَعْلَمونه من عناية الإخوان بتلاميذهم عنايةً شخصية لا يَرَوْن مِثْلَها من أساتذة مدارسنا الثانوية فيُؤَدِّى ذلك إلى نجاح أولئك التلاميذ فى امتحانات الانتساب إلى المدارس الكبرى .

وإذ لم أَجِد وسيلةً لتطعيم رجال الجامعة بالخِلال الثابتة التى تَمَّت لرجال الدين بفعل معتقداتِهم الدينية فإنى أجهل الوجهَ الذى يُعاق به تَقَدُّم هؤلاء ، ولن تستطيع الأنظمة ذلك مهما بلغت من الشدة ، ولا يَعْنِى مَنْعُ هؤلاء غيرَ حَمْلهم على تغيير زِيِّهم ، ولا ريب فى أن انتشار الروح الإكليروسية أمرٌ يُورِث الغَمَّ فى بلد كثير الانقسام كفرنسة ، ولكن كلَّ اضطهاد لا يستطيع أن يُقَيِّدها ، ومن الممكن أن يُسَنَّ ، كما اقْتُرِح ، قانونٌ قائلٌ بأن أبواب مناصب الدولة مُوصَدَةٌ دون من ليسوا من خِرِّيجى مدارسها الثانوية ، بَيْدَ أنه يَسْهُل التخلصُ من مِثْل هذا القانون ، فليس على رجال الدين إلاَّ أن يُرْسِلوا تلاميذهم إلى المدارس الثانوية كى يَقْضوا فيها من الساعات ما يكفى لِنَيْلهم شهاداتِها ، ولْنَفْتَرِض ، مع ذلك ، أنه اتُّخِذ من القوانين الجائرة ما يُكْرَهون به على إغلاق معاهدِهم كما كان قد صُنِع فى أكثرها ازدهاراً ، فلا يكون لهذه القوانين نتيجةٌ مباشرةٌ غيرُ تحويل الأُسَر ،

التى يُعَلِّمُ رجال الدين أبناءها ، إلى أعداء للحكومة ، ومن نتائج هـذه القوانين ، أيضاً ، ماهو أشدُّ خطَراً من تلك لِما توجبه من إلغاء كلِّ منافسةٍ للجامعة ، ومن ثَمَّ إبطال كلِّ مُحَرِّكٍ يَمْنَع الجامعة من الهبوط إلى ما هو أسفل ممـا هى عليه فى الوقت الحاضر .

وما قلناه آنفاً عن التعليم فى المدارس الدينية ، وعن أفضلية تربيتها على الخصوص ، مما بَيَّنَه أساتذةُ الجامعة أنفسُهم فى التحقيق البرلمانىّ ، فليس علىَّ إلا أن أوردِ ذلك .

« وفى المدارس الدينية يُعيَّن الأساتذة ارتجالاً فى الغالب ، ولا تكاد تجد بينهم اثنين أو ثلاثةً يرغبون فى تعيينهم أساتذةً ويكونون من حَمَلة الشهادات ، غير أن مايُجتَذبون به إلى القيام بالرسالة الإكليروسية يُعِدُّهم لِمِهْنة التربية بما يُورِثُ العجب ، وما يرتبطون فيه من أفكار عالية ، وما يساورهم من مشاعر الإخلاص والتضحية ، وما يَتَلَقَّوْنه من دروس علم النفس العملىّ ومن التوجيه الروحانىّ أمورٌ يتألف منها منابعُ تربيةٍ من الطِّراز الأول صالحةٌ للانتفاع عند تَسَلُّمهم وظائفهم(١) » .

« ولا تجدُ ، من الناحيـة الخُلقية ، تربيةً ولا توجيهاً فى الجامعة ، فليس لدينا مذهبٌ خُلُقى كما أنه ليس لدينا مذهبٌ تهذيبىٌّ ، ولا نَعلَم ما هو مُحْكَمٌ فى هـذا الموضوع المهمِّ ، وللمدارس الدينيـة ما تُفَضَّل به من تعليم أدب الدين على الأقل ، حتى إننا لا نَعلَم أدبَ التضامن الذى يُدرَّس فى المدارس الابتدائيـة ،

(١) من شهادة أستاذ التاريخ ، روكافور ، فى الصفحة ٦٥١ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

ولا يَأْبَه تلاميذُنا لنظريات الأخلاق كما للفلسفة ، وتلاميذُنا الآن قد كَوَّنوا ، والأمر أصبح بعد الأوان(١) » .

« لا يعيش تلاميذ المدارس الثانوية إلا بين بعضهم مع بعضٍ ، ولا يتّصلون بالإدارة إلا لتلقى الأوامر أو القِصاص ، وتـكون المدرسة القائلة بأن يكون الأولادُ فيما بينهم أسوأ المدارس بالحقيقة ، لِما فى مدرسة الشارع تلك من خطَر عظيم ، ولا يمكن تهذيب الولد إلا من قِبَل من هو أنضجُ منـه وأسنُّ منه وأكثر اتِّزاناً منه، ولا يستقيم أمر شُبّاننا بأشخاص يُحِبُّونهم أو يُحِبُّهم هؤلاء الأشخاص ، أَجَلْ ، ليست المعاهـد الدينية بأفضلَ من المعاهد العلمانية ، إلا أن المعاهدَ الدينية تُعنَى بمشاعر التلاميـذ وتَشغَل خيالَهم وتُحرِّك فيهم طَيِّب العواطف ، ومما قرأتُه حديثاً كتابٌ فى الأَخَوِيَّات الـكاثوليـكية فوَجَدْت فيـه أن الطلاب الـكبار فى المدارس (الدينيـة) تَعَوَّدوا الاكتراثَ لواجباتهم المقبلة ولشأنهم القـادم فى المجتمع .

« وممـا يُعلَّمه التلاميذُ هنالك أمرُ العناية بالآخرين ، ولا سيما بالصِّغار والضِّعاف ، ومما يُرْسَم لهم برنامجٌ خُلُقىٌّ ، على حين لا نرى مثلَ هذه التحفظات عندنا(٢) » .

ويجب أن يُضاف إلى ما تقـدم من الأسباب ما حَبَا رجالُ الدين به تلاميذَهم من عوامل النجاح ، ولم يفتأوا يتقدمون بسرعة .

(١) من شهادة المعيد بمـدرسة هنرى الرابع ، پيكينيا ، فى الصفحة ٤١٩ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

(٢) من شهادة رئيس المعهد السابق ، غوفريس، فى الصفحة ٤٣٦ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

« هنالك حافزُ تنافسٍ من ناحية المدارس الدينية ، وهذا أمر لا ريب فيـه ، فبينما ترى المعاهد العامة لا تنمو ترى المعاهدَ الدينية ، على الخصوص ، تنمو بسرعة بين المعاهد الحرة[١] » .

وإذا نظرنا إلى الإحصاءات التى ذكرها مسيو لوكْلير ومسيو مِرْكَاذْيه أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ عن التعليم الحُرّ، أى التعليم الذى يقوم به رجال الدين، وَجَدْنا هذا التعليمَ يَشْمَل ٥٣/٤ فى المئة من عدد الطلبة على حين لا يَشْمَل التعليم الذى تقوم به الدولة سوى ٤٦/٥ فى المئة من عددهم .

وترى عددَ الطُّلاَّب فى المدارس الدينية يزيد عاماً بعد عام ، وترى هذه المدارس تُنافِس المدارس الثانوية منافسةً عنيفة فى الانتساب إلى المدارس الكبرى ، وتَبْلغ نسبة عدد الطلاب الذين تخرَّجوا فى المعاهد الدينية فينتسبون إلى مدرسة البوليتكنيك ٢٤ فى المئة من مجموع طُلاَّب هذه المدرسة على رواية مسيو مِرْكَاذْيه ، وتكون النسبة أعلى من هذه فى مدارس الحكومة الأخرى .

ولكن الذى أدْعَى إلى النظر فَيُعَدُّ ضَرْباً من الوَحْى هو ما يَظْفَر به أساتذة المدارس الدينيـة (الإخوان) من النتائج فى جميع مُنَظَّمات التعليم ، سواءٌ منها ما يَسِيرُ وَفْقَ برامج الدولة وما شادوه ليلائم مقتضياتِ الزمن الحاضر ، فيكترثون لها وحدَهم دون الجامعة التى لا تُبالِى بها أبداً ، وكانت شهادة مساعد مدير هـذه المدارس العام ، الأخِ جُوسْتِينُوس، التى أدْلَى بها طويلةً مُمْتِعَـة ، فهى تدلُّ على ما يَصِل إليه ذوو الأفئدة والمبادرة والإرادة من النتائج ، فكان هؤلاء يُوَفَّقون لتوزيع

(١) من شهادة مدير بعثة التعليم ، ماكس لوكلير ، فى الصفحة ٨٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى.

أرباح على المساهمين الذين أدانوهم أموالاً من غير أن ينالوا مَعُونَةً من الدولة مع أن وَطْأة جامعتنا تَشْتَدُّ على ميزانية دافعى الضرائب .

ولْنَنْظُرْ ، قبل كلِّ شىء ، إلى النتائج التى أصابها الإخوان فى حَقْل التعليم الثانوىّ مادامت هذه النتائجُ موضوعَ بحثنا الآن، ولْأَتْرُكِ القولَ لهم، ولا يُنْظَرْ إلى أزهى الأدوار ولا إلى جُمَل رجال الجامعة الرَّنّانة الفارغة حَوْلَ رَوْعَة التعليم المدرسىّ ولا إلى ما فى اللغة اللاتينية من أثر فى التربية الخ، ولْيُعَبَّرْ عن الأمور الجلية بأبسط بيان ، والإخوانُ قد أبانوا ما يمكن أن يستفاد من البرامج ، فأيَّدوا رأيَ القائلَ إن الأساتذة ، لا البرامجَ ، هم الذين يجب تغييرهم .

إن مما ذُكِر أمام لَجْنة التحقيق البرلمانىّ أن الإخوان كانوا قابضين على زمام ٤٥٦ مدرسة ، وأن ٣٤٢ مدرسةً من هـذه المدارس كان فى فرنسة وأن البقية فى ثمانى مستعمرات وأن خمساً من هذه المستعمرات فرنسىٌّ ، وكانت هذه المدارس من كلِّ صنف ، فمنها الابتدائىُّ ، ومنها الصِّناعىُّ ، ومنها الثّانوىُّ الخ ، وذلك بحسب مُقْتَضَيات البِيئَة التى أُنشِئَت فيها ، وكان عدد المدارس الثانوية منها نحوَ ثلاثين ، وفى باسِّى أَعدَّت هذه المدارس الثانوية بين سنة ١٨٩٢ وسنة ١٨٩٨ ، بنجاحٍ ، ٣٦٥ طالباً لشهادة البكالوريا ، ومن هؤلاء نال ٤٨ طالباً شهـادةَ بكالوريا مضـاعفة .

« أُريدَ إكمالُ الدِّراسة فأُنْشِئَ فى باسِّى صفٌّ رديفٌ للصفوف الثانوية العصرية مُعِدٌّ لدخول مدرسة السَّنْتْرال ، فأحرزت مدرسة بَاسِّى الداخليةُ بين سنة ١٨٨٧ وسنة ١٨٩٨ قَصَبَ السَّبْق من الدرجة الأولى أربعَ مرات ، وقَصَبَ

السَّبْق من الدرجة الثانية مرتين ، وكان بعض تلاميذها من العشرة الأوَّلِين ، وفى تلك المدة تقدَّم للمسابقة ١٣٤ طالباً فكُتِب النجاح لـ ١١٩ طالباً ، أى لأكثر من ٨٩ فى المئة .

« ونال أحدَ عشرَ طالباً من طُلاَّبنا قَصَبَ السَّبْق من عشرين طالباً نالوه فى تلك المدة فى مدرسة المعادن بِسانْت إتْيان عند الدخول والخروج .

« وفى مدرسة المعادن بِسانْت إتْيان تجِد لنا ٤٩ طالباً ، وكان ٢٨٦ من طُلاَّبنا قد نالوا شهادة الهندسة منها ، وترى الكثيرين من هؤلاء الخِرِّيجِين من يَشْغَلون أشرفَ المناصب ، كمديرين أو رؤساء مهندسين ، فى أحواض اللوارِ والأَڤيرون والغارْد والنُّورْد وبادُوكالِيه .

« وإليكم نسبةَ الأعمال التى يقوم بها خِرِّيجو معاهدنا الثانوية بحسب ما جاء فى إحصاء حديث :

« التِّجارة .... ٣٥ فى المئة

« الزِّراعة .... ٣٣ « «

« الصِّناعة .... ١٥ « «

« الإدارة .... ٧ « «

« الجُنْدِيَّة والاستعمار .. ٥ « «

« الدِّراسات .... ٥ « «

« إذَنْ ، تتَّجِه الأكثرية الكُبْرى إلى التِّجارة والزِّراعة والصِّناعة[1] » .

نَعَمْ ، تَدُلُّ تلك النتائج على أفضلية المناهج المُتَّبَعة ، ولكن الذى أدعَى إلى النظر هو ما قَدَرَ عليه الإخوان من إنماء المعاهد الزِّراعية والصِّناعية مُقدِّمين بذلك من الخِدَم العظيمة ما لا يَسَعُنى معه سوى سَوْقِ أجزل الشكر إليهم ، وإننى إذ أدَعُ جانباً مدارسَهم الزِّراعية ، ولا سيما تلك المدرسةَ الزراعية التى بُحِث عنها فى التحقيق البرلمانىّ فتشتمل على مَزْرَعة تَبْلُغُ مِساحتها ٣٥ هكتاراً فيقوم تلاميذها بجميع الأعمال الزِّراعية ، ومنها أعمالُ الحَرْث ، فنال مديرها فى سنة ١٨٩٩ جائزةَ الشرف الأولى من الجمعية الزِّراعية بفرنسة ، أَقتصِر على نَقْل ما وَرَد فى الشهادة ، التى أُدْلِيَ بها أمام لَجنة التحقيق ، حَوْلَ اختلاف التعليم بحسب احتياجات الأقاليم :

« لقد نَظَّمْنا من أجل الصِّناعة دروساً عملية مشابهة لدروس الزراعة » .

« وانْتَسَب ٢٧ طالباً من معاهدنا فى برِيسْت وكِنْبِر ولانْبيزِلْك إلى مدرسة الأسطول الميكانيكيّة بعد مجاوزتهم امتحانَ القبول ، وأحْرَزَت مدرسة برِيسْت قَصَبَ السَّبْق من الدرجة الأولى ، وأحْرَزَت مدرسة كِنْبِر الداخلية قَصَبَ السَّبْق من الدرجة الثانية ، وأحْرَزَت مدرسة لانْبِيزِلْك قَصَبَ السَّبْق من الدرجة الثالثة .

« وفى الطرف الآخر من فرنسة نجَح ثلاثون من طلاب مدرسة سَنْت إيلُوادِيكْس فى امتحان القبول لمدرسة الحِرَف والصِّناعات الوطنية الذى وقع بين ٣٠ من يونيه و ٢ من يوليه سنة ١٨٩٨ .

(١) من شهادة الأخ جوستينوس فى الصفحة ٥٩٥ وما بعدها من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« وتشتمل مدرستنا الثانوية العصرية فى رُودِزَ على فَرْعٍ للصِّناعة عظيمِ الازدهار ، ويبلغ عدد الذين قُبلوا من تلاميذه فى مدرسة الحِرَف والصِّناعات الوطنية وتجهيزاتِ الأسطول ومدرسةِ العُرَفاء فى كَلُونى ثمانيةً وثمانين تلميذاً .

« وتنظيماتٌ كتلك مما يُوجَد فى بعض معاهدنا ، وفى كثير من مدارسنا ، كمدرسة سان مالُو ومدرسة بِنْبُول ومدرسة دُنْكِرك ، دروسٌ لمراجعة العلوم والحساب النُّوتىّ يتلقاها طُلاَّبٌ منتسبون إلى مدرسة علم المياه السطحية (الإيدرُوغْرَافية) ، ومنذ نحو بضعة أسابيع قُبِل ٢٤ فتًى ، من الذين أُعِدُّوا على ذلك الوجه فى سان مالو وبِنْبُول ، ربابنةً فى المجارى الطويلة ، وقُبِلَ ستةُ فِتْيانٍ رَبابنَةً للإبحار بالقرب من السواحل .

« وإذا نظرتَ إلى الدروس المِهنيَّة بالمعنى الصحيح وَجَدْتَ أشهر أمثلتها فيما يلقيه مَعْهَدُ سان نيقولا بباريس .

« وفى جلسة ١٢ من يونيه سنة ١٨٩٧ مَنَحَتْ أكاديمية العلوم الخُلُقيةِ والسياسية ذلك العَمَلَ ، الذى اعْتُرِف بأنه من المنافع العامة ، جائزةَ أوديُود ، وإليكم قولَ مسيو لِيُون أُوكُوك فى تقريره حَوْلَ الموضوع :

« يحتوى معهد باريس ١٠٣٠ من الطلاب ، ويحتوى معهد إيسِّى ١٠٥٠ من الطلاب ، ويحتوى معهد إيغنى ٨٣٠ من الطلاب .

« ويُضْطَرُّ مجلس الإدارة فى كلِّ سنة إلى رَفْض كثير من الطلاب لعدم المكان .

« ويتلقى الطلاب ، بحسب رَغْبَة أُسَرِهم ، تعليماً ابتدائياً على مختلف درجاته أو تعليماً خاصاً يُعِدُّون به للصِّناعة أو البَسْتَنة .

« وتُعَدُّ معامل بيت باريس من خصائص معهد سان نيقولا المُمَيِّزَة .

« ويعامِلُ بيتُ باريسَ الوُهَناءَ(١) الذين يقومون بكلِّ نفقة ويستفيدون من كلِّ دخل ينشأ عن عَمَلِ المعامل التى يُدِيرها عُرَفاءُ يختارونهم ، ويدوم التَّخَرُّج بحسب المِهَن ثلاثَ سنوات أو أربع سنوات ... ولا يُعَرَّض المُتخرِّجون للمؤثِّرات السيئة بعد السنة الثالثةَ عشرةَ من أعمارهم ، ويُعَدُّ الأولاد ، على العموم ، للحِرَف التى تتطلب ذوقاً وذكاءً ناضجاً ، كحِرَف الطابعين والنقاشين الجِغْرافيِّين والطَّبَّاعين على الحجر والمُجَلِّدين وصانعى الأدوات الدقيقة والميكانيكيين والحفَّارين على الخَشَب والنَّحَّاسين ومُكَفِّتى المعادن ، وفى كلِّ يومٍ يتلقَّى المُتخرِّجون ممن يُعْنَوْن بتربيتهم من الإخوان دروساً من الرسم والتوجيه خاصَّةً بأعمالهم ، ويستأجر العُرَفاءُ كثيراً من المُتخرجين عليهم ، ويتناول رئيس بيت باريس ، فى العُطَل ، عدداً غير قليل من الطَّلَبات لاستخدام هؤلاء الفِتْيان .

« وكانت نتائجُ التعليم الابتدائىِّ فى جميع المعارض العالمية ، بشيكاغو كما بباريس ، موضوعَ تمييز باهر ، وكلُّ ما نرغب فى التنويه به على الخصوص هو عَمَلُ جميع الأيام ، فكانت نتيجةُ هذا العمل فى سنة ١٨٩٥ — ١٨٩٦ هو مَنْحَ ٣٤٦ شهادةَ دروس و ٣٦ شهادةَ تعليم ابتدائىٍّ تمهيدىٍّ وخمسِ شهاداتِ تعليم ابتدائىٍّ عالٍ .

---

(١) الوهناء : جمع الوهين ، وهو الذى يوزع الصنعات ويراقب العمل .

« ونال الشبان المُتخرِّجون وَفْقَ التعليم الزِّراعى والبَسْتَنِىّ فى إيغنى ٤٤ جائزةً ، ومن هذه الجوائز ١٩ جائزةً نالوها فى مسابقة رِينْس ، ومنها ١٣ جائزة نالوها فى مسابقة باريس ، ومنها ١٢ جائزةً نالوها فى مسابقة فِرْسَاى ، وتَجِدُ بين هذه الجوائز جائزةَ شَرَفٍ وجائزةً من الجوائز الكُبْرَى الأولى .

« ويُنْجَز ذلك العملُ بنظام قائم على الرِّفق والمحبة فيأتى بأطيب النتائج .

« وكان معهد سان نيقولا بباريسَ المعهدَ الأول للأعمال اليدوية ، وظَلَّ أحدَ المعاهد النَّمُوذَجيَّة » .

« وفى لِيُونَ نَظَّمَ الإخوان مدرسةَ السَّال من أجْل خيار الطلاّب فى مدارسهم، ويَفرِض المؤسسونَ على الأسَر ، إذا ما رَغِبَت ، أن يُعَلَّم أبناؤها تعليماً ابتدائياً مِهنياً إضافيًّا مع تربية دينية وخُلقية .

« ومدةُ الدِّراسة ثلاثُ سنوات فى مدرسة السَّال .

« والتعليمُ فيها صِناعىٌّ وتِجارىٌّ معاً .

« ويشتمل التعليم فيها على الرسم الصِّناعى ومايتطلبه الرسم من ضروب الرياضيات، وعلى الفرنسية والمراسلة والحقوق المُزاوَلة والحساب والاقتصاد الاجتماعىّ والتاريخ والجغرافيَّة والإنكليزية وتطبيق الفيزياء والكيمياء على الصِّناعة .

« وتَجِدُ معاملَ للإصلاح والتطريق والحياكة والنِّجارة والتَّوجيه والتركيب الكيماوىّ والطِّباعة والحَفْر يَعرِفُ التلاميذُ بها قابلياتِهم الخاصة فيُعِدُّون مستقبلهم بذلك .

« إذَنْ ، يبدو للهيئة أن نظام معامل المعهد الخارجية التى يُدِيرها رؤساء صِناعة ماهرون فيكون التلاميذ فيها تحت مراقبة المدرسة هو الحلُّ الصحيحُ لمُعْضِلة التَّخرُّج ، وهذا هو رأى أرباب الصِّناعة فى البلد .

« وتدلُّ التجربة على صَلاَح ذلك النظام ما أدى إلى أطيب النتائج ، وما قام فى البلدان الأجنبية يُؤيِّد ذلك النظام أيضاً ، فمدارسُ الصِّناعات فى المُدُن الصِّناعية الكُبْرَى بهولندة وألمانية وبلجيكة وسويسرة المنافسة لنا هى ، على العموم ، مُؤَسَّساتٌ حُرَّةٌ تجِدُ ما يُشجِّعها فيما تُقدِّمه المدن والحكومة إليها من الإعانات .

« وَيَمُدُّ أربابُ الصِّناعة فى البلد يَدَ المساعدة إليها ، وفى هذا ضمانٌ لتقدُّمها المتصل[1] » .

والظاهرةُ البارزة التى تَثْبُت بها ، مرةً أخرى ، أفْضَلِيَّةُ ما يَنْتُج عن قوة المبادرة الشخصية هى أن ذلك التعليم الذى يُؤَدِّى إلى مثل تلك النتائج العجيبة لا يتطلب من الدولة ، ولا من المحسنين ، مَعُونةً فقط كما ذكرتُ ذلك ، بل أن ذلك التعليمَ هو ، بالعكس ، مَوْرِدُ ربحٍ للمؤسسين ، فاسْمَعْ قول الأخ جوستِينوس فى ذلك :

« كانت جميعُ الجمعيات المدنية المالكة للأماكن التى نَظَّمْنا فيها مدارسَنا

---

(١) من شهادة مساعد رئيس الاخوان العام فى المدارس النصرانية ، الأخ جوستينوس ، فى الصفحة ٥٩٨ وما بعدها من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

الداخلية تُوَزِّع أرباحاً على المساهمين فى كلِّ سنة ، ولا أعْرِف جمعيةً واحدة من تلك الجمعيات خالفت تلك القاعدة .

« ورَأَينَا من الواجب ألاّ نَحْرِم الأصدقاء ، الذين يُقرضوننا ما نحتاج إليه فى القيام بشؤون التربية ، فائدةً مشروعة لرؤوس أموالهم ، وليس أقلَّ من ذلك اكتراثُ مديرى مدارسنا الداخلية لتنفيذ جميع الالتزامات المالية نحوَ الجمعيات المدنية صاحبةِ الأملاك .

« الرئيس : إنكم تُنَافِسُون منافسةً هائلة الكلياتِ الكَنَسِيَّةَ فضلاً عن المعاهد العامة ، وذلك كما يُشَاهَد فى كلِّ مكان [1] » .

أجَلْ ، إنها منافسةٌ هائلة ، ولكنها نافعةٌ ذاتُ إحسان كما أقول ، فنتمنى لها اطِّرَادَ النجاح ، ولستُ مُتَّهَماً بالإكليروسية كما أرجو ، ولكننى أعترفُ بأننى لو كنتُ وزيراً للمعارف لكان عملى الأولُ تعيينَ رئيس المدارس النصرانية ، الذى انتهى إلى تلك النتائج ، مديراً للتعليم الابتدائىِّ والتعليم الثانوىِّ فى فرنسة تاركاً إياه حُرّاً فى اختيار المناهج والأساتذة مطالباً إياه بالإقلاع، فقط، عن كلِّ وعظ دينىٍّ حتى تكونَ الأُسَر حُرَّةً فى هذا الأمر .

أفَضْتُ فى أمر الشهادة السابقة أكْثَرَ مما فى غيرها ، وذلك لأن الإخوان يَصِلون ، من ناحية التعليم الثانوىِّ ، إلى نتائجَ أفضلَ مما تَصِل إليه مدارسنا الثانوية ، ولأنهم منقطعو النظير فيما هو ضرورىٌّ فى الزمن الحاضر من التعليم الزِّراعى والتعليم الصِّناعى ، وأرى أن خير وسيلة لمنافستهم أن تُدْرَس مناهجهم ، وللرجل منا أن

(١) من شهادة الأخ جوستينوس فى الصفحة ٦٠٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

يكون ذا رأى مخالف لآرائهم من الوجهة الدينية ، ولكن لِنَعْمَلْ على اكتساب حريةٍ فكرية نَقْدِرُ بها على الاعتراف بأفضليتهم فيما أضحى واضحاً لكلِّ ذى عينين على الأقل .

ومديرون كأولئك يَسْتَحِقون أن تُنْصَبَ لهم تماثيلُ ، ويجب أن يُعَدَّ طردهم الوحشىُّ من فرنسة كارثةً وطنية ، وليس أحدٌ بقادر على منحنا ما يَعوزنا الآن من التعليم الصِّناعى والزِّراعى والفنىِّ ، وليست الجامعة ، على الخصوص ، بقادرة على ذلك .

الباب الرابع

الإصلاحات المقترحة والمصلحون

الفصل الأول

المصلحون ، تحويل الأساتذة

إنقاص ساعات العمل ، التربية الإنكليزية

---

(١) المصلحون ـ تفيض تقارير لجنة التحقيق البرلماني في بيان عقم تعليمنا الجامعي ، ولكنها شديدة الاختصار والغموض في بيان الوسائل لاستبدال غيره به ـ مالمعظم الإصلاحات المقترحة من القيمة الضعيفة ـ الأسباب العامة في عدم فائدتها ـ درس مبادئ الإصلاح الأساسية المقترحة ـ (٢) تحول الأستاذية ـ ضرورة مجاوزة الأساتذة لدور المعيدين ـ هذا الإصلاح الذي ذكر غير مرة أمام لجنة التحقيق البرلماني هو أهم الإصلاحات المقترحة ، ولكن الأوهام اللاتينية تجعل تحقيقه أمراً متعذراً ـ ما هو السبب في أن المعيدين قادرون على منح تعليم أرفع من تعليم الأساتذة ـ (٣) إنقاص ساعات العمل ـ الناحية الوهمية في مشروع هذا الإصلاح ـ يجلس الطلبة اثنتي عشرة ساعة في كل يوم نتيجة لضلال الأساتذة والآباء ـ عقم امتداد ساعات الدروس — مدتها في ألمانية ـ (٤) التربية الإنكليزية ـ ليست هذه التربية ملائمة لاحتياجات اللاتين ولا ترضى بها الأسر ـ حاجز العوامل الخلقية .

---

١ — المصلحون

رأينا في الصَّفَحَات السابقة أن مُعْظَم الذين أَدْلَوْا بشهاداتهم أمام لَجنة التحقيق البرلماني أظهروا ببلاغةٍ نَقْصَ نظامِنا التعليمي ومَخاطرَه ، فلما كُلِّفُوا بعَرْض ما يُغَيِّر به هذا النظام من الوسائل نَضَب مَعِينُ تلك الفصاحة ، وبدا أكثر المصلحين

مرتابين فى مشاريعهم مقتصرين فى الغالب على تعديل البرامج التى كَثُرَ تغييرها فى الماضى بلا جَدْوَى ، وعلى نصائحَ مبهمة ، وعلى خِطَط فى الهواء ، وذلك من غير بيان الطرق التى تُحَقَّق بها ، أَجَلْ ، قد يكون من الجميـل أن يُرَدَّد، مثلًا ، قَوْلُ رئيس جامعة باريس مسيو غِرْيار « إنه يجب تنويع وجوه التعليم الثانوىّ و إلاّ نَتْها » ، بَيْدَ أنه كان يَجْدُر بهذا الجامعىِّ البليغ أن يأتىَ ما هو أنفع من هـذا بأن يقوم بنصائحَ عمليةٍ بدلًا من النطق بعبارات فارغة .

ومما يَجْمُل ذِكرُه أن أشدَّ النُّقّاد تطرفاً هم الذين بَدَوْا غيرَ أكفاء فى خِططهم الإصلاحية ، ومن الصعب اتباعُ نصائحَ كنصيحة مسيو جُول لُومِيتْر الذى اقْتَرَح « أن يُترَكَ التعليم لرحمة الأستاذ، فَيُعلِّمَ هذا الأستاذُ فى فَرْعِ العلمِ الخاصِّ به ، مايراه وما يَرُوقه[١] » .

وللنُّقَّادِ، تجاه اقتراحاتٍ كثيرةِ الإبهام كتلك ، فرصةٌ حسنة لشَحْذِ قرائحهم، وما فاتهم ذلك ، فاسْمَعْ قول مسيو دَارْلو أمام لَجْنَة التحقيق البرلمانىّ .

« يسوقنا مسيو فُويِّه إلى ما لا نُطيقه على ما نَعلَمه من فلسفته وحِكمته ، فنتَمَثَّلُ مِنْهاجنا ، وذلك لأنه ، كما قال لِيبْنِتْز ، يَدُور حَوْلَ كلِّ شىء حقيقىّ ما لا حَدَّ له من المُمْكِنات التى لها كلُّ ما يَمُنُّ به خيالنا من الرَّوْعة ، على حين يُؤْلِم ما فى الحقيقة من عيوبٍ أنظارَنا .

« ومما أخشاه ، كما أَعْتَرِف ، أن أرى أناساً يبتكرون مِنْهاجاً لتربية جديدة ، ومسيو جُول لُومِيتْر هو الذى قَبَض على زِمام المعارف العامة فى فرنسة منذ زمن .

(١) الصفحة ١٨٧ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

« أَجَلْ ، تَرَكَ مسيو جُول لُومِيتْر زِمامَ المعارف العامة لِيَقْبِض على زمام الأمور الخارجية ثم على زِمام الامور الداخلية ، ولـكنه أخذ يطلب إلغاء التعليم التقليدىّ بلا تَحَفّظ ، وذلك مع إبقائه فى أربعٍ أو خمسٍ من مدارسنا لتَظَلَّ نمـاذجَ أزهارٍ غابت ، وهو قد سَمِـع قولاً عن نظام الدوائر فانْقَضَّ على الرأى القـائل به ، فلَمّا انقضَتْ بضـعةُ أيام كان المـدافعَ الحَمِسَ عن هـذا النظام[١] » .

ويَنْظر أكثر الأساتذة إلى مشاريع الإصلاحات تلك بفتور عظيم ، وذلك لِمـا يَرَوْنه من بُطْلانها ، ولم يَتَرَدَّد مسيو ساباتْيِه فى بيـان ذلك أمام لَجنـة التحقيق البرلمـانية كما يأتى :

« نرى حُبُوطَ جميع المحاولات التى دارت حَوْلَ إصلاح التعليم الثـانوىّ حبوطاً متوازياً مُحزِناً ، فلم تُؤدِّ هـذه المحاولات إلى غير تفاقم الوَضْع فى هذا التعليم ، وما أكثرَ ما سمعتُ من غيرِ أستاذٍ : نناشدكم بالله أن تَكُفُّوا عن أىِّ إصلاح آخر وألاّ تُغَيِّروا من البرامج أكثرَ ممـا صنعتم ، وألاّ تُبَشِّرونا بأدوار جديدة[٢] » .

وجميع تلك المشاريع هى ، كما قلتُ غيرَ مرة ، ناشـئةٌ عن الوَهْم اللاتينىّ المتأصل القائل إن الأمة تستطيع أن تُغَيِّر نُظُمها كما تشاء ، مع أن الأمة لا تقدر ،

(١) من شهادة الأستاذ المحاضر ، دارلو ، فى الصفحة ٥٣٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

(٢) من شهادة عميد كلية اللاهوت البروتستانى ، ساباتيه ، فى الصفحة ٢٠٤ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

بالحقيقة ، على اختيار نظمها كما أنها لا تقدِرُ على اختيار آدابها ولغتها ومعتقداتها وفنونها وما إلى ذلك من عناصر الحضارة ، ومما بَيَّنَّاه عِدَّةَ مَرَّاتٍ فى كُتُبنا أن تلك العناصرَ هى وليدةُ روح الشعب وأنه لا بدَّ من تغيير روح الشعب لتغييرها .

ولا تَشِذُّ التربية عن تلك السنَّة العامة ، والتربيةَ ، حَسَنَةً كانت أو سَيِّئَةً ، هى بِنْتُ الضرورات التى ليس لنا عليها سوى سلطان قليل ، ولا قيمةَ للإصلاحات التى يُؤْتى بها دفعة واحدة ، وهذه الإصلاحاتُ ، وإن قَدَر أحدُ الطُّغَاة أن يَفرِضها بالقوة ، لا تدوم ، وهى لكى تدومَ لابدَّ من إصلاح روح الأساتيذ والأُسَر والتلاميذ .

ولا يتألَّف من خِطَط الإصلاح الأساسىِّ الفَخْمَة غيرُ مجموعة من الكلام العقيم الذى لا مَعْنَى له ، والإصلاحاتُ الممكنة النافعة فى عالَم التربية ، كما فى كلِّ نظام ، هى التى تقوم على تغيير الجزئيَّات تغييراً تدريجيًّا مستمراً ، فهذه الإصلاحات هى كَحَبَّات الرمل التى يُسْفِر انضمامُ بعضها إلى بعض مع الزمن عن تكوين الجبال .

حتى إن تلك الإصلاحاتِ الصغيرةَ المتعاقبة لا تكون ممكنةً إلا إذا لاءمت مقتضياتِ الزمن ومناحىَ الرأى العام ، واليومَ ترى لإرادة الأُسَر ومزاعمها فى موضوع التربية كلَّ سلطان قوى .

وسنحاول أن نستخلص من مجموع المشاريع التى عُرِضَت على لَجنة التحقيق البرلمانىِّ ما هو ممكن من الإصلاحات التى تَحقق آجلًا ، إن لم يكن عاجلاً ، أى حين تتداعى المزاعمُ التى تَحُول دون تحقيقها تداعياً كافياً .

وإليك أهمَّ تلك الإصلاحاتِ :

٢ — تحوُّلُ الأساتذة

ضرورةُ مجاوزة الأساتذة لدَوْر المُعيدِين

لا أعتقد إمكانَ تحقيق هذا الإصلاح قبل انقضاء زمن طويل ، وذلك بسبب أفكارنا اللاتينية ، ولكننى أذكره قبلَ غيره مع ذلك لِما كان من بروزه فى المشاريع التى عَرَضَها أحدُ الوزراء على مجلس النواب ، ولِما يُؤدِّى إليه من النتائج العظيمة عند إمكان تطبيقه بجدٍّ .

وينشأ عن ذلك الإصلاح نتيجتان ، وأُولى هاتين النتيجتين هى إلغاء شهادة الأستاذية ، والثانيةُ هى اختيار الأساتذة اختياراً يختلف عما فى الوقت الحاضر اختلافاً كلياً .

فأما إلغاء شهادة الأستاذية فهو من الأهمية بمكان عظيم ، فقد تَبَيَّن لنا من الشهادات التى أُدْلِىَ بها أمام لَجنة التحقيق البرلمانىِّ أن أساتذتنا إذا كانوا ضِعافاً من ناحية التربية فذلك لأن مقتضيات المسابقة لنَيْل شهادة الأستاذية جعلت منهم متخصصين بدلاً من أن تجعل منهم معلمين ، وهذا ما صَرَّح به أحد وزراء معارفنا السابقين ، مسيو لِيُون بُورْجُوا ، أمام تلك اللَّجنة بعبارات رائعة .

ويمكن أن تكون المسابقةُ لنَيْل شهادة الأستاذية أمراً مقبولاً من أجْل التعليم فى الكليات ، وإن كان الأفضلُ من ذلك أن يُسَار على غِرَار ألمانية فيتمَّ اختيار أساتذة التعليم العالى بعدالنظر إلى قيمة أعمالهم الشخصية ومقدارِ ماأصابوه

من النجاح فى تعليمهم الحرّ ، لا بحسب قُدْرتهم على استظهار ما تعلّموه فى الكُتب ، فالمِنْهاج الألمانىّ يُخرج علماء قادرين على السَّيْر بالعِلْم إلى الأمام على حين لا يَصْنع المِنهاج الفرنسىّ غيرَ ببغاوات .

بَيْدَ أننا نبحث هنا فى التعليم الثانوىّ ، لا فى التعليم العالى ، وفى التعليم الثانوىّ لا حاجة إلى المتخصصين المُتبحِّرين فى دقائق الكتب ، ومن الخير العميم للتعليم الثانوىّ أن يقوم به حَمَلَة الشهادات العالية (اللِّيسانس) الذين هم ذوو أدمغة أقلّ حَشْواً بالمعارف غير المفيدة ، وأقوى دليلٍ على ذلك حالُ أساتذة المدارس الدينية الذين لا يَحْملون غيرَ شهادة الليسانس العالية على الأكثر ، وأكثرُ المُعيدين فى مدارسنا إذ كانوا من حَمَلَة شهادة اللِّيسانس كانوا قوّامين بذلك التعليم الثانوىّ ، بشرط أن يكونوا حائزين لِما يقتضيه التعليمُ الثانوىّ من مُؤَهِّلات التربية ، وهذه المُؤَهِّلات وحدَها هى التى يجب أن يُنْظَر إليها فى أمر التعليم .

إذَنْ ، لِنَفْتَرِضْ إلغاء الشرط القائل بضرورة شهادة الأستاذية للقيام بالتعليم الثانوىّ ، ولْنَنْظُرْ كيف يصبح حامل شهادة اللِّيسانس الشابُّ أستاذاً .

يدخُل حامل شهادة اللِّيسانس ذلك كَمُعيدٍ فى المدرسة الثانوية ، وذلك بِمَنْحه مالم يَتَمتّعْ به الآن من حقّ المراجعات ومن حقّ النيابة عن الأستاذ عند عُطْلَته أو مَرَضه ، فبهذا يُحْكَم فى استعداده للتثقيف ، فإذا مامضى أربعُ سنوات أو خمسُ سنواتٍ على سلوكه سبيلَ التمرين هذا ورُئِىَ اقتداره على التعليم عُيِّن أستاذاً صاحبَ كرسىّ تمهيدىّ ، ثم يُكتَب له التقدم كلما تقدّم فى السِّنّ كما

هو شأن الأساتذة فى الوقت الحاضر ، وبهذا يزول التضادُّ بين الأساتذة والمُعيدين ، وجميعُ الأساتذة إذ كانوا يُلْزَمون بأن يكونوا مُعيدين فى البَداءة ، أى بأن يَعيشوا عَيْشاً متصلاً مع التلاميذ ، يتعلمون كيف يَعْرِفون هؤلاء التلاميذ فيصبحون، عن تجرِبةٍ ، مُرَبِّين ممتازين .

ولا يُكلِّف هذا الإصلاحُ الدولةَ بأىِّ ثمن ، ولا يكون ، بفضل هذا الإصلاح ، فى المدارس الثانوية أساتذةٌ ذوو رواتبَ كبيرةٍ ومُعيدون ذوو رواتبَ صغيرة ، بل يكون فيها أساتذةٌ ذوو رواتب معتدلةٍ يَجِدُون فيما يأملونه من الرقىّ والتقاعد حافزاً كافياً .

وأما وظائف مراقبة التلاميذ فى سلوكهم ومنامهم وما إليهما فيمكن تفويضُها إلى ضُبَّاط مساعدين كما اقْتَرح ذلك مسيو لِيُون بُورْجُوا ، فما تَعَوَّده هؤلاء من النظام يَجْعل منهم موظفين بارعين يقومون بأعمالهم قياماً دقيقاً عن شَوْقٍ مع أن المُعيدين لا يقومون بأعمالهم عن رَغْبةٍ وضبط .

وإصلاحٌ كهذا قد اقترحه مسيو بُورْجُوا ومسيو بَايُو على استحياء ، ويُسْتَحَبُّ، مع ذلك ، أن تقرأ فِكْرَتَهم الأساسيةَ التى لم أفعل سوى تحديدها ، فإليك أهمَّ ما وَرَد فى شهادتيهما :

« إننى بدلاً من أن أُفرِّق بينهما أرى أنه يمكن الأستاذَ أن يُعلّم طُلّاباً خارج الصفّ ، بل أرى أنه يجب أن يُفْعَل ذلك ، وأجِدُ ، أيضاً ، أن المُعيدين يستطيعون أن يساعدوا على تعليم بعض الموضوعات ، وسأَعْهَد إليهم فى بعض الدروس التكميلية ، ولِمَ لا يُعْطَوْن دروساً فى اللغات الحيّة والعلوم الأولية وما إليهما إذا كانوا حاملين شهاداتٍ مناسبةً ؟

« الرئيس : أتودّون صهرهم فى هيئة المعلمين لكيلا يكون بينهم حدٌّ فاصل كما هو واقع الآن ؟ أيكونون بذلك أساتذةً مساعدين ؟

« مسيو لِيون بورجوا : أجل[1] » .

« وأما المعيدون فأرى أننا لا نعرف كيف نُشرِكهم فى تعليمنا ، فأكثرهم من الشبّان الأذكياء المثقفين المُعجَبين بأنفسهم المؤمنين بواجباتهم كمربّين ، ونحن نحصُرهم باستخفافٍ فى وظائف شُرطيّة رقابيّة ، فيمكننا أن نعلن تبادل ساعاتِ الأساتذة وساعاتِ المعيدين فيُفوِّض الأساتذة إلى المعيدين ، المرتبطين فى دروس هؤلاء الأساتذة ، أن يُلقوا دروساً فى بعض الأيام على أن يقوم هؤلاء الأساتذة بالمراقبة فى غضون ذلك[2] » .

ونُضيف إلى ما تقدم قولنا إن الأستاذ إذا كان أكثرَ ديموقراطيةً وصار يرى حقيقةَ أمره ، أى إنه من طبقة الموظفين الوُسطى ، عُنِىَ بالتلاميذ وأضحى يعلِّم بعضهم بأجرة فى بيته زيادةً فى دخله ، ونظامٌ مثلُ هذا مما رضيت به إنكلترة وألمانية فحظَرته جامعتنا على أساتذتها .

« ولا ننسَ أن التربية هى الأمر الجوهرىّ ، ولا نكون قد صنعنا شيئاً مالم نعترف ، بإخلاصٍ ، مافى نظامنا من خلل خطير ، وهنا أجدُ ما يحفزنى إلى الاعتراف بالداء قبل كلّ شىء لأجدَ له الدواء ، فليُبتعَد عن مبدأ كثرة الطلاب فى المدارس الثانوية الداخلية ، وليكن مبدأ هذه المدارس فى قلة الطلّاب .

(١) من شهادة وزير المعارف السابق ، ليون بورجوا ، فى الصفحة ٦٩٠ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة مراقب الجامعة ، پايو ، فى الصفحة ٦٣٨ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« نمنعُ الأساتذةَ من تعليم بعض الطلاب فى بيوتهم لِما فى هذا من التنافس ، مع أن من الصواب تشجيعَهم على ذلك ، ومن الرأى تخريجُ معلمين مُعيدين خارجيّين مُتزوِّجين مشتملين على زُمرة من التلاميذ وعلى أُسرة صغيرة ، ومن الرأى أن يكون للمعلمين المُعيدين فى المدارس الثانوية نفسِها شأنٌ يَعدِل شأنَ الأساتذة أنفسِهم[1] » .

ومَنحُ المعيدين « شأناً يَعدِل شأنَ الأساتذة » هو الإصلاح الأول الذى طالبنا به ، ويكون ذلك الشأن مساوياً لهذا إذا ما عَلِم المُعيد أن وظيفته فاتحة العمل ، وأن أحداً لا يستطيع أن يصبح أستاذاً إلا بعد أن يكون مُعيداً .

وقد أجاد الأستاذُ المساعد السابق فى الجامعة ، مسيو كُوبيا ، فى بيانه أمام مجلس النواب حيث قال بضرورة تحويل المُعيدين إلى أساتذةٍ بعد تمرينٍ كافٍ ، غير أننى أخشى ألا يكون قد شعَر بوطأة الأوهام الجامعية التى تحول دون إنجاز هذا الإصلاح المهمّ جدًّا .

« كُفُّوا عن وظيفة الأستاذ المساعد الوهمية ، وأعِدّوا هؤلاء الفتيانَ لدخول وظائف الأستاذ الحقيقية ، وقلِّلوا ، عند الضرورة ، ولبضعِ سنواتٍ ، عددَ طلاب شهادة الليسانس وشهادة الأستاذية والتعليم ، ومن ثَمّ عددَ حَمَلة شهادات الليسانس والأستاذية ، واحفَظوا وظائف الأساتذة التى تصبح شاغرةً للمُعيدين من حَمَلة شهادات الليسانس ، وإننى أشاطر ، ياسيدى الوزير ، كما أن الجامعة ستشاطر ، كلَّ تدبير انتقالىّ يؤدى إلى إصلاح حال المُعيدين .

(١) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، سياى ، فى الصفحة ٢٦٨ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

« بَيْدَ أنني أقول مُؤَكِّداً إن جميع هـذه التدابير لا تـكون غيرَ مُوَقَّتة ، فيجب أن يُعَدَّ من الآن هـذا الإصلاحُ العميق الذى يُحَقَّق به هَدَفُ التربيـة الأَسْمَى ، وأقصد بذلك أن يُجْمَع فى شخص المعلم الواحد وظائفُ الأستاذ ووظائفُ المُعيد[1] » .

ومن دواعى الأسف أن يعتقد رجال الجامعة أنهم من ذوى الخَطَر مع أنهم لم يَخْرُجوا إلا من أوضع الطبقات الديموقراطية، وأن تَحْمَرَّ وجوههم خجلاً من الاختلاط بالمُعيدين الذين لا يَرَوْن لهم أدنى قيمة لِما ليس لديهم سوى شهادة اللِّيسانْس ، أىْ لِما ليس عندهم من قُدْرَة على استظهار كثير من الأمور مِثْلَهم !

ولا أثرَ لِمِثْل هذه الأباطيل الغليظة فى ألمانية .

« فقـد رأيتُ فى ألمانية أستاذاً مُتَبَحِّراً فى فلسفة كَـنْت يُعَلِّم الرقصَ والتاريخ الطبيعىَّ والموسيقى فى مدرسة البنات الثانوية[2] » .

بَيْدَ أننا فى بلد الديموقراطية فرنسة ، لا فى بلد الأريستوقراطية ألمانية ، فيجب أن يكون لدينا ، إذَنْ ، وزيرٌ فعَّالٌ فيُنَفِّذ الإصلاحَ الذى هو موضوع هذا المطلب، والذى هو من عِظَم الأهمية بحيث يتطلب تحقيقاً عاجلاً .

٣ — إنقاصُ ساعات العمل

إنقاصُ ساعات العمل، كما اقتُرِح أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ ،من أطيب التدابير، غير أنه يَصْعُب تطبيقُه مع وجود نظام المدارس الثانوية الحاضر ، ومما قيل ، بحقّ ،

(١) من خطبة كويبا التى نطق بها فى مجلس النواب والمدونة فى الصفحة ٦١٤ من عدد الجريدة الرسمية الصادر فى ١٢ من فبراير سنة ١٩٠٢ .

(٢) من شهادة العضو فى المجمع العلمى والأستاذ فى السوربون ، بوترو ، فى الصفحة ٣٣٥ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

أنه يَتَعَذَّر دوام العمل اثنتى عشرةَ ساعة فى كلِّ يوم ، وهـذا أمر بديهىٌّ ، فمن الأمور الواقعـة أن التلاميذ لا يشتغلون طِيْلَةَ هذه الساعات الاثنتى عشرةَ ، ومن الصحيح أن التلاميذ إذا حُمِلوا على القعود اثنتى عشرةَ ساعةً مُياوَمَةً فلأنه لا يُعْلَم ماذا يُصْنَع بهم ، فالأبوان والأساتذة والمراقبون لا يبحثون عن غير الخلاص منهم ، وما أحسن قولَ مسيو كِيلِرْ :

« ليس قليلاً أن تجدَ أُسَراً تضع أولادها فى المدارس للخلاص منهم ، فإذا ما أصبحوا فيها وَضَعَهم المعلمون فى رِدَاه المذاكرة لِتَسْهُل مراقبتهم[1] » .

وممـا لا رَيْبَ فيـه أن من الأفضل أن يَقْضِيَ الطلابُ نصفَ تلك المدة فى النُّزْهَة وفى الرياضة البدنية الخ ، ولـكننى أعتقد أن إصلاحاً كهذا مما يَصْعُب تحقيقه ، إن لم يكن متعذراً ، وذلك تجاه معارضة المديرين والأساتذة ، وتجاه معارضة الأُسَر على الأرجح .

وإنّ حَمْلَ التلاميذ على القعود لئلا يُبالَى بهم هو السبب الوحيد ، أيضاً ، فى إطالة مدة الدرس على غير جَدْوَى .

« يدوم الدرس فى مدارسنا الثانوية ساعتين متتابعتين ، وهذه المدة تزيد على المدة التى تقتضيها طاقةُ الانتباه فى الفِتْيان ، وفى الصِّبْيان على الخصوص ، ونحن أولئك الذين نقوم بمهنة التدريس نعرِف جيداً أن الساعة الواحدة هى أقصى حدود ما يَبْذُله الأستاذ ومستمعوه من المجهود المفيد .

(١) من شهادة نائب رئيس جمعية التهذيب العامة، كيلر ، فى الصفحة ٥٥٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

« فأَرَجِّح ، والحالة هذه ، النظامَ الألمانىَّ الذى يَجْعَل مدة الدرس الواحد خمسين دقيقة فقط[١] » .

وهذا الإصلاحُ مما تقرَّر قبوله فى البرامج الجديدة ، وإننى لأشُكُّ فى أن يَظفَر التلاميذ منه بكبيرِ طائل ، فالزمنُ الذى كانوا يَقْضُونه جالسين فى قاعة الدرس يَقْضونه جالسين فى قاعة المذاكرة دون النُّزْهَة والرياضة البدنيـة اللتيْن يحتاجون إليهما كثيراً .

٤ — التربيةُ الإنكليزية

لم يَكَد الإصلاحُ القائل بإدخال التربية الإنـكليزية إلى فرنسة يُذْكَر أمام لَجْنة التحقيق البرلمانىِّ ، ولم يُفـكِّر رُسُل هذه التربية المُبَشِّرين فى الدفاع عنها أمام تلك اللَّجنة .

إننى من أنصار التربية الإنكليزية ، فتـكلمتُ عنها فى كتبى كثيراً ، فأبَنْتُ فوائدَها قبل ظهور دُعاتِها الحاليين بزمن طويل ، غير أن هذه التربيةَ الملائمةَ ، بما يُورِث العَجَب ، لاحتياجات أمةٍ يبدو النظامُ فيها فضيلةً موروثةً لاتلائم احتياجاتِ شُبَّان اللاتين الذين ليس عندهم من النظام شىء والذين لا يَعْمَلون إلاَّ إذا أُكْرِهوا على العمل .

ويتجلى السَّرابُ الذى يَسْحَرُ أفئدة أنصار النظام الإنكليزىِّ فى المدارس الكبرى المشتملة على وسائل الراحة والقائمة فى الأرياف ، بَيْدَ أن هؤلاء الأنصارَ يَنْسَوْن أن

(١) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، بوترو ، فى الصفحة ٣٣٣ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

الانتساب إلى هذه المدارس الإنـكليزية يُـكلِّف ثمناً غالياً إلى الغاية وأنه لا يَقْصِدها فى إنـكلترة سوى أبناء الطبقة الأرِستوقراطية أو أبناء الأغنياء من الطبقة الوسطى ، فالتربية فى هـذه المدارس ممتازةٌ والتعليمُ فيها ضعيفٌ ، ويطمئنُّ الذين يتخرَّجُون فيها إلى نَيْلِهم أعلى الوظائف فى الحـكومة والقضاء والصِّناعة وما إليهـا بفضل ما لأُسَرِهم من النفوذ .

وليس من المفيد أن يُبْحَث فى الأمر أكثرَ من ذلك ، وذلك لمـا يُؤدِّى إليه انتحالُ النظام الإنـكليزىِّ من ضرورة قَلْب جامعتنا الحـاضرة رأساً على عَقِب ومن تغيير أفـكار أُسَرِنا وأساتذتنا وروح أبنائنا الموروثة ، وهـذا ما لاحظه مسيو غاستُون بواسْيه فى قوله :

« يتَّجِهُ ذَوْقُ الناس فى الوقت الحاضر إلى التربيـة الإنـكليزية ، وليس من السهل إدخالُ هذه التربية إلينا ، فـكيف تريدون أن توافقوا على ما يُطَالَب به من الحرية لأولادنا الـكبار فى معاهدنا ؟ يجب للوصول إلى ذلك تحطيمُ مُقوِّمات تربيتنا ، فنعيدُ النظرَ فى كلِّ ما هو من صُنْع العهد الإمبراطورى فنَعْدِلُ عن التعليم الداخلىِّ فنُغَيِّرُ النظامَ فنقيمُ جامعةً أخرى على أُسُس جديدة ، أفتستحق التربية الإنـكليزية الثانوية ، مع ذلك ، أكاليلَ المَدْح التى تُضْفَرُ لها ؟ [١] »

وهنالك عاملٌ أساسىٌّ يُغْفِله المصلحون على الدوام ، وهـذا العاملُ هو إرادة الآباء ، أفنعتقد أنه يُـكْتَبُ نجاحٌ للمعاهد الإنـكليزية إذا ما شِيد مثلُها فى فرنسة ؟

(١) من شهادة العضو فى المجمع العلمى والأستاذ فى كلية فرنسة (كوليج دوفرانس) ، غاستون بواسيه ، فى الصفحة ٦٧ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

كَلاَّ ، فالآباء يَخْشَوْنَ كثيراً أن يُصابَ أبناؤهم بالزُّكام أو أن يخرجوا فى أثناء اللعب فلا يوافقون على ما يُمنَحُونه من الحرية .

ولا تُجِبْنِى عن ذلك بأنه ليس عندى ما يُسوِّغ قولى ما عَطِلَتْ فرنسة من مثل تلك المعاهد ، فالذى أُوَجِّه نظرك إليه ، إذْ ذاك ، هو أن لدينا مدارسَ ثانويةً قريبةً من المعاهد الإنكليزية من حيثُ قيامُها فى الأرياف واشتمالُها على وسائل الراحة ، فنَجْمُ هـذه المدارس يميل إلى الأفول بدلاً من أن تصيب نجاحاً ، وقُلْ مثلَ هذا عن معاهدنا الدينية المماثلة .

« تُنْعِم مدرسة مِيشْلِيه الثانويةُ على الأُسَر برائع الظِّلال و بالملاعب و بحوض وبميدان و بحدائقَ و برَحْبَةٍ مرتفعة صِحِّيَّة فى الهواء الطَّلق وبجميع شروط العُزْلة الصالحة لنشوءِ تربيةٍ قوية سليمة ، وليس لمدرسة لا كانال الثانوية أن تَغْبِط أشهرَ معاهد إنكلترة ، ونقول ، مع ذلك ، إن مدرسة مِيشْلِيه هى سببُ جَزَعٍ لنا ، فهـذه المدرسةُ نَمَتْ فى عدة سنوات ثم خَسِرت ولا تزال تَخْسَرُ على وجه غير محسوس ، ونقول ، مع ذلك ، إن مدرسة لا كانال تَجِدُ عُسْراً فى وجود من ينتسب إليها ، وليس هذا الوَضْع خاصًّا بباريسَ ، فلا تَجِدُ مدرسةَ تالانس الثانوية الصُّغرى فى بُورْدُو ومدرسةَ سان رانْبِر الثانوية الصُّغرَى فى لِيُون ومدرسةَ لا بيل دومى فى نيس أوفرَ حظًّا من تَيْنِك المدرستين ، فالواقعُ أنه لا حُظْوَةَ لِطراز التربية هـذا فى الوقت الحاضر [1] » .

« انظُرُوا إلى معاهد هذه البُقْعَة الثلاثة [وهى مدرسةُ لا كانال المُمَثِّلَةُ للدولة ،

(١) من شهادة نائب مدير جامعة باريس ، غريار ، فى الصفحة ١١ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

ومدرسةُ سَنْت بَارْب دِيشان المُمَثِّلَةُ للتعليم الحرِّ المتوسطِ بين الدولة والمـدارس الدينية ، ومدرسةُ الدُّومِينيكان فى أرْكُوى] تَرَوْا أنها لم تَقْدِر على الوقوف حِيالَ نُفور الأُسَر من إرسال أبنائها إلى المدارس الرِّيفيَّة .

« فتلك معاهدُ ثلاثةٌ مختلفةٌ أشدَّ الاختلافِ لم تَنْجُ من هَجْرِ الأُسَرِ لها .

« ولا تزال أَزْمَة تلك المعاهد مستحكمةً ، مع إصلاح مدرسة سَنْت بَارْب ومع جهود پ . ديدون الذى خَفَّ إلى أرْكُوى ليحاول بنفسه نَفْخَ روحٍ جديدة فى مَعْهد الدُّومِينيكان .

« نعَمْ ، بَلَغَ عدد طُلاَّب معهد مَرْسِيلية ١٦٨٣ ، غير أن المدرسة الثانوية الصغيرة التى شِيدَت مشتملةً على جميع الوسائل الحديثة لا تزال تسير إلى الوراء ، وتُبْصِرُ مثلَ هذه الأزمة فى بُورْدُو أيضاً ، وتشاهدُها فى كلِّ مكان أيضاً ، كمدرسة ڤانف التى ليست على شىء من الازدهار [1] » .

وهكذا ترى أننا كلَّما أوغلنا فى جُزْئِيَّات خِطط الإصلاح ، التى يقترحها كلٌّ واحـد والتى يلوح أن تحقيقها سَهْل ، وَجَدْنا قيامَ سُورٍ منيع من العوامل الخُلقية لم يَخْطُرْ ببال فرسان البيان فيَجْعَل خُطَطَهم البديعـةَ من اللَّغو ، فتلك العواملُ هى المهيمنُ الخفىُّ على العالَم المَرْئِىِّ ، ولا نرى قُرْبَ الساعة التى نتخلص فيهـا من سلطانها .

(١) من شهادة مراقب مدرسة رولان ، موريليه ، فى الصفحة ٣٥٠ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

الفصل الثانى
تغيير البرامج

موافقة لجنة التحقيق البرلمانى على تغيير البرامج — بلبلة هذه البرامج الجديدة — إصرار اللاتين على ضلالهم فى قدرة النظم والدساتير والبرامج — تعذر كل إصلاح جدى فى الوقت الحاضر تجاه المبادئ السائدة — المناهج والأساتذة ، لا البرامج ، هى التى يجب تبديلها — جميع البرامج صالحة إذا عرف كيف ينتفع بها — علل عجز الجامعة من الأمور الشديدة الخفاء على المصلحين .

من الطبيعىّ أن تُسْفِر جميع مناقشات لَجنة التحقيق البرلمانىّ عن تغييرات جديدة فى البرامج ، فقد حمَل وزير المعارف العامة مجلسَ النواب على قبول برنامج جديد للتعليم أنشأته إحدى اللّجان فجُرِّب فيه أن يُوَفَّق بين أشدّ الآراء تناقضاً ، والقسمُ الوحيد المفيد من الإصلاحات التى قُبِلَت ، فنشكُّ فى تطبيقه لِما يجده من معارضة الأساتذة له ، هو القسم الذى نُصَّ فيه على مَزْج التعليم الثانوىّ بالتعليم الابتدائىّ مزجاً يُبْلَغ به هذان التعليمان بعد دروس أوليّة تمتد أربع سنين .

وإذا عَدَوْتَ ذلك لم تجِد نتيجةً غيرَ اللَّبْس والاختلاط ، وهذا ما ذكره أحد وزرائنا السابقين ، مسيو هانوتو ، فى العبارات الآتية :

« من الواضح أنه أريد إرضاء جميع الناس .

« ... إذَنْ ، ادُّخِر كلُّ شىء ، نُضِّدَ كلُّ شىء فى هذه الدورة الثانية الجديدة ، فنشأ عن ذلك اختلاط يشابه الارتباك مشابهةً تامة .

« وخِيفَ إرهاق البرامج فَقُسِّمَت الدروس فى الدورة الثانية إلى عدد من الفصول مُتمِّمٍ بعضُها لبعض مناف بعضُها لبعض ، فبها تُشابِه البرامجُ المقبلة مسائلَ الجبر التى يَصْعُب الخروج منها ، وابتكر مسيو فورتُولُ القِسْمَةَ إلى اثنين كالمِذْرَاة ، فاليومَ تُعْرَض علينا القِسْمَة إلى عشرة ، أى تَعْرِض المِذْرَاة ذاتُ الأسنانِ العَشْرِ ، فتَقْشَعِرُّ الجلود .

« ولْنَجْعَل الصراحةَ رائدَنا فنقولَ إنه يُفرَّق بين الطلاب فى الدورة الأولى ثلاثة أصناف ، فمن الطلاب من يَدْرُس اللاتينية واليونانية ، ومنهم من يَدْرُس اللاتينية دون اليونانية ، ومنهم من لا يَدْرُس اللاتينية ولا اليونانية ، فإذا ما دَخَل الطُّلَّاب فى الدورة الثانية وُجِد بينهم من يدرسون اللاتينية واليونانية فتتألف منهم زُمْرَةُ (أ) ، ووُجِد بينهم من يَدْرُسون اللاتينية دون اليونانية فتتألف منهم زمرة (ب) ، ووُجِد منهم من لا يدرسون اللاتينية ولا اليونانية فتتألف منهم زمرة (ج) ، غير أنه يكون فى كلٍّ واحدة من هذه الزُّمَر الثلاث من يَوَدُّون أن يُضِيفوا إلى دروسهم الجديدة دِراسةَ العلوم فتتألف منهم زمرة (د) ، أو أن يُضِيفوا إليها دِراسة اللغات الأجنبية فتتألف منهم زمرة (ه) ، ولكنه يوجد فى كلِّ زمرة من تلك الزُّمَرِ من يَدْرُسون اللاتينية واليونانية فيعْدِلون عنهما مع الاستمرار على تَعَلُّم العلوم واللغات (الحَيَّةِ) فيكونون من زمرة الذين لم يدرسوا اللاتينية ولا اليونانية فى الدورة الأولى فتتألف منهم زمرة (و) ، كما أنه يوجد مَنْ يرغبون فى دِراسة جميع ذلك معاً فتتألف منهم زمرة (ز) .

« وليس ذلك كلَّ ما فى الأمر ، فهنالك نَصٌّ مُخادِعٌ يُعْرَف بالفصل الجديد فيكون به « فوق الدورة الأولى و بجانب الدورة الثانية » دروسٌ قصيرة لتعليم العلوم

واللغات الحية قريبةٌ مما يُسَمِّيه الألمانُ « بالتعليم الحقيقىِّ » ، فيُؤَدِّى هذا إلى ظهور زُمرةٍ غيرِ الزُّمَر الأخرى فنرى تمييزَها بحرف (ح) ، فتكون الزمرةَ الثامنة ، فأَمُرُّ عنها .

« والطالبُ إذا ما وَصَل إلى باب الدورة الثانية النحاسىِّ وُضِع له السؤال الآتى بوقار ، وهو : أيها الفَتَى ! من أية زمرة تريد أن تكون ؟ أمن زمرة (ج) أم من زمرة (ح) ؟ أم تريد أن تكون من زمرة (أ) وزمرة (ج) معاً ؟ فَكِّر فى الأمر مَلِيًّا ولا تخادع نفسَك ، فمن يَكُ فى زمرة لا يَرْجِعْ منها إلى الخلف ، فلا تُعَلِّل نفسَك بالأمانى إذَنْ .

« ومن الواضح أن ذلك موجبٌ لِرِضَى الجميع ملائمٌ « لضلالنا المدرسىِّ » ، فسَيَسْلُكُ الطلبة تلك الطرقَ المختلفة ، ولكن ماذا يَصْنَع الأساتذة راكضين وراء الكتيبة المقدسة التى ستدخل وتخرج وتتجدد وتتفرق وتتجمع لتقومَ ، وهى كالبُنْيَان المرصوص ، بهجومٍ حاسم على حِصْن منيع[1] ؟ »

وبلغ ضَلاَل اللاتين فى قُوَّة الدساتير والنُّظُم والبرامج من الاستعصاء مالا يفيد معه أن يُنَاهَض ، وما على الأجنبىِّ الذى يَوَدُّ إدراكَ بُعْد هذا الضلال الذى لا يزال سائداً لجامعتنا إلاَّ أن يتصفح الكتابَ الصغير المؤلف من ٢٣٠ صفحة والذى نُشِر سنة ١٨٩٠ بِعنْوَان « تعليمات و برامج وأنظمة » ، ويَحْمِل هذا الكتابُ إمضاء مسيو لِيُون بُورْجُوا الذى كان وقتئذٍ وزيراً للمعارف العامة فأنشأ قسماً كبيراً منه .

---

(١) من مقالة غبريال هانوتو فى عدد جريدة الجورنال الصادر فى ٢٧ من يناير سنة ١٩٠٢ .

ومن الصعب أن نذكر كتاباً فى التعليم خيراً من هذا الكتاب ، وذلك خلا الكتب التى عولج فيها أمر تعليم اللغات ، ولعل الأساتذة لا يجدون فى أى كتاب نصائح أقوم مما ورد فيه ، والأجنبى الذى يقرأ مثل ذلك البرنامج يحكم بكمال تعليمنا ، والأجنبى إذا مازار مدارسنا الثانوية وامتحن طلابها شاطر رأى لجنة التحقيق البرلمانى فى عكس ذلك فصرح بأن تعليمنا أدنى من تعليم أى بلد متمدن على مايحتمل ، فاستنبط من ذلك الظاهرة القائلة بأن أحداً لم يدرك عدم قيمة البرامج فيعرض هذا الأمر على لجنة التحقيق البرلمانى ، فجميع البرامج صالحة اذا كان الأساتذة صالحين .

فالعبرة ، إذن ، فى إصلاح المناهج ، لا البرامج ، وذلك كما قلت غير مرة .

وأنفع إصلاح فى البرامج هو ما يكون فى حذف ثلاثة أرباع المواد التى تدرس ، ومن المؤسف أننا نزيد فى هذه المواد على الدوام بدلاً من أن نحذف شيئاً منها ، ومما حدث منذ عدة سنوات أن بين العالم المفضال مسيو أرمان غوتيه نتائج إرهاق البرامج حيث قال :

« ... يسفر حصر طائفة من العمل والإرادة فى مجموعة من المواد والبرامج المتنوعة الواسعة عن اطلاع هزيل على كل موضوع ، خلا هذا الموضوع أو ذلك الموضوع الذى يفضله الطالب على غيره فيلم به ، ولا ينشأ عن زيادة البرامج كثيراً غير إخافة ذوى الوجل والضعاف والمتوسطين ، وغير الهزال العام والمعرفة السطحية ، وغير تعويد الطلاب على الدرس من أجل الامتحان فلا يبقى فى أذهانهم غداة الامتحان سوى القليل جداً مما يتعلمونه ، وهذا يعنى إنماء الذاكرة على حساب الذكاء وقوة

التمييز فيهم ، وهذا يعنى أن تكتسب الصفيحة المطلية المصقولة منظر الذهب الخالص المتين ساعة من نهار .

« إذن ، ترونى على رأى معظم زملائى ، ولاسيما مسيو روشار ومسيو هاردى ، فى جعل امتحانات البكالوريا أمراً بسيطاً ، وإننى أتبنى رأيهم أكثر من تبنيهم له لما أبصره من زوال ذلك الامتحان البغيض غير مأسوف عليه ، ذلك الامتحان الذى هو سبب إعيائنا المدرسى من أجل الشهادة ، من أجل ذلك الكابوس الجاثم على صدر المدارس الثانوية فى هذه السنوات الأخيرة فيعبر عنه بالاستعداد لنيل شهادة البكالوريا ، هذه الكلمة التى تجدها فى غلافها المحتقر لتنم على نتيجة حقيرة ، بلى ، لا ينظر إلى ذلك الامتحان بعين الجد من قبل الطالب الذى لا يرى فيه سوى وسيلة للنجاة من ورطة ، ولا من قبل المعلم الذى لا يعرضه إلا كالحب المر الذى لابد من ابتلاعه مرة واحدة ، ومن قبل الفاحص الذى يبدو بالتدريج ذا وهن أمام هذا الهزال العام[١] » .

وضرورة اختصار البرامج مما ذكر أمام لجنة التحقيق البرلمانى أيضاً .

« إذا سلم بإصلاح البرامج وجب الأخذ بخلاف البرامج الحاضرة ، أى الاكتفاء بما هو أساسى ، أى إحلال الروح العلمية محل التحذق[٢] » .

ولا شىء أحسن من هذا القول ، غير أن اختصار البرامج مما يصعب تحقيقه

---

(١) من تقرير أرسله أحد أساتذة كلية الطب ، أرمان غوتيه ، إلى المجمع العلمى الطبى فى ٢٦ من يوليه سنة ١٨٨٧ .

(٢) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، ليبان ، فى الصفحة ٣٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

فى الوقت الحاضر بسبب النظريات الحاضرة ، فانظُر إلى الجامعة تَجدْ مبدأها الثابت يقوم على قياس قيمة الرجال بمقدار ما يستطيعون استظهارَه ، فالجامعةُ تَزيدُ هذا المقدارَ لهذه العلة بدلاً من تقليله ، ثم إن الجامعة بلغت من حُبِّ النَّمطيةِّ وسَنِّ الأنظمة ومن حَذَر أساتذتها ما تعتقد معه ضرورةَ تعيين ما يُفرَض تعليمه صَفْحَةً صَفْحَةً .

ويجب أن يكون الرأىُ القائل بتَعَلُّم القليل تعلماً عميقاً الرأىَ السائد للتعليم ، ومن المؤسف أنه سيمضى طويلُ زمنٍ قبل أن يُدرِك رجالُ الجامعة أن الخيرَ كلَّ الخير فى مناهج التعليم وحدَها ، فإذا كانت المناهجُ صالحةً اختُصِرَت البرامجُ إلى أبعد حدّ .

وغدَت أوهام اللاتين فى قُدْرَة البرامج من التأصُّل ما عَطلت به جميع المباحث التى نُشِرَت فى فرنسة حَوْلَ التعليم فى البلاد الأجنبية من معارفَ صحيحةٍ عن مناهج هذه البلاد ، ومما لا ريب فيه أن الذين قاموا بتلك المباحث رَأَوْا هنالك تفصيلاً لا أهميةَ له .

ومن الواضح أن تربيةَ أمةٍ لا تلائم أمةً أخرى من كلِّ ناحية ، غير أنه يوجد فى تربية الأمة الأجنبية ما تَجْدُر معرفتُه عند دِراسة هذه التربية بالتفصيل ، ونحن إذ نُكَلِّف أنفسنا ، فى بعض الأحيان ، عناء استنساخ تصاميم المعاهد الأجنبية أمكننا أن نلاحظ ما يقع داخل هذه المعاهد .

قال مُونتِسكيُو : « إن أكثر الأمور مساعدةً للرومان على سيادة العالم هو أنهم حاربوا جميع الأمم بالتتابع فتركوا عاداتِهم الرومانيةَ عند اطلاعهم على ما هو أحسنُ منها » .

ومما لاحَظَه مُونْتِسْكِيُو أن الغُولَ لم يَعْرِفوا أن يرْتقوا إلى مثل هذا المبدأ .

« ومما يوجب الدَّهَشَ أن تلك الأمم التى لا قاها الرومان فى جميع الأمكنة وجميع الأزمنة تقريباً قد أطلقت العِنانَ لنفسها فأباد بعضُها بعضاً من غير أن تَعرِف عِلَّةَ مصائبها ، أو أن تَبْحَث عن هذه العلة ، أو أن تستدركها » .

حقًّا أن تعليمنا الجامعىَّ هو من الأسباب المهمة فى تأخرنا الراهن ، بَيْدَ أننا لا نُدْرِك ذلك ، وسنداوم على الانحطاط لأننا لا نُدْرِك ذلك .

الفصل الثالث

مسئلة اللغتين : اليونانية ، واللاتينية

---

(١) فائدة اللغتين اليونانية واللاتينية ـ كل جدال فى فائدة تينك اللغتين عاطل من الهدف لما لا يعلم التلاميذ منهما غير بضع كلمات ـ آراء أفضل رجال الجامعة فى اللغات القديمة ـ الفضائل المزعومة فى اللغة اللاتينية من ناحية التربية ـ لماذا تجد مثل هذه الفضائل فى اللغات العصرية ـ ماذا يعرفه التلاميذ من اللغات بعد دراسة سبع سنوات ـ مسئلة اللغتين اليونانية واللاتينية فى ألمانية ـ (٢) رأى الأسر فى تعليم اللغتين اليونانية واللاتينية ـ معارضة الأسر الشديدة لإلغاء تعليم اللغتين اليونانية واللاتينية ـ مشاطرة غرف التجارة لهذه المعارضة ـ نتائج التحقيق فى رغبات الأسر ـ الأسباب النفسية لمبادئ الطبقة الوسطى فى فوائد تعليم اللغة اللاتينية ـ (٣) تعليم اللغتين اليونانية واللاتينية مع الأوهام الحاضرة ـ ضرورة المحافظة على الجبهة اليونانية اللاتينية تبعاً لأوهام الأسر ـ كفاية ساعة واحدة من كل أسبوع لتعليم اللاتينية ـ كيف يقف الطلبة بهذه الساعة على اللاتينية أكثر من وقوفهم عليها فى الوقت الحاضر ـ لايزول نفوذ اللغة اللاتينية إلا بإدخالها إلى حظيرة التعليم الابتدائى .

---

١ — فائدةُ اللغتين اليونانية واللاتينية

ليست بمجهولةٍ تلك المناقشاتُ التى لا نهاية لها والتى دارت حَوْلَ مسئلة اللغتين اللاتينية واليونانية منذ ثلاثين سنة ، واليومَ وَلَجَت هذه المسئلةُ ذلك الدورَ العاطفىَّ الذى لا دَخْلَ للعقل فيه .

ولم تَنْشَب تلك المناقشات أن زَعْزَعَت ، مع ذلك ، نفوذَ اللغات المَيِّتة لدى الأجيال الجديدة التى لم يكن عندها رأىٌ مُقرَّر بعد ،ومما يلاحظه ذوو النفوس الحُرَّة، بسهولة ، أنه لم يَبْقَ لهذه اللغات من المدافعين غيرُ أساتذة يعيشون منها أو أعضاء من المجمع العلمى عاشوا منها ، وذلك عدا آباء أُسَرٍ استحوذ عليهم طَيْفُ التقاليد القديمة أو بعضِ جَهَلَةِ التجار ، و يساور الشكُّ بالتدريج هؤلاء المدافعين عن تعليم اليونانية واللاتينية حَوْلَ نفع هاتين اللغتين فيزول إيمانهم بهما شيئاً فشيئاً ، و يُضْطَرُّ الجميع إلى الاعتراف بأن تعليم اللغات القديمة فى الجامعة سيِّئٌ وأن الطلابَ لا ينالون سوى معارفَ مبهمةٍ منها بعد دِراسة سبع سنوات أو ثمانى سنوات فلا تَلْبَثُ هذه المعارف أن تُنْسَى فَوْرَ انقضاء الامتحان ، فلا يكاد أقدرُ الطُّلاَّبِ يترجمون فى ساعتين صَفْحةً سَهْلَةً لكاتبٍ فيها مع الاستعانة بقاموس .

وما أُدْلِىَ به من الشهادات أمام لَجنة التحقيق البرلمانىِّ فيُنير لنا السبيلَ حَوْلَ فائدة لغاتٍ لا تزال أساساً لتربيتنا المدرسية فنخصص لدراستها عِدَّةَ سنواتٍ عزيزة.

وأكثرُ ما يُحْتَجُّ به فى نَفْع اللغتيْن : اليونانية واللاتينية هو الدليلُ الذى يُرْجَع إليه على الدوام فيقوم على ما تحتويه اللغات المَيِّتة من « الفضيلة التهذيبية » ، وهذا الدليل العاطفىُّ يُؤَثِّر فى ذوى النفوس الضعيفة دَوْماً لما كان من اتخاذه زمناً طويلاً .

ويمكن أن يُبْصَر أنه عاد قليلَ النفع مع ذلك ، وذلك أن هنالك أناساً من الأثْبات أخذوا على عاتقهم أمرَ الإجابة عنه أمام لَجنة التحقيق البرلمانىِّ فأثبتوا أن

ما فى اللغات القديمة من « الفضيلة التهذيبية » يُوجَدُ مثلُه فى اللغات الحديثة التى تشتمل على مَزِيَّة النفع على الأقل ، وإليك أبرزَ ما فى تلك الشهادات :

« لا أُنْكِر أن فى التَّرْجمات اليونانية واللاتينية رياضةً ذهنية رائعة ، ولماذا ؟ ذلك لأنها تُعَوِّد الأولادَ على انتزاع الأفكارِ من الكلمات والموضوعاتِ من الإشاراتِ ، وذلك لأنها تَحمِلهم ، بالفعل ، على إنعام النظر فى الأمور ذاتها وعلى تقليب مختلفِ العُرُوضِ الصُّورِيَّة ، غير أن هذا العملَ الذهنىَّ يُوجَد مثله ، تقريباً ، فى التَّرْجمات الألمانية والإنكليزية والإيطالية[1] » .

« نِلْتُ فى المسابقة العامة جائزةَ الخطابة فى اللاتينية مرتين ، فيَحِقُّ لى ، إذنْ ، أن أتَكلَّم ، طليقاً ، فى دِراسة اللغة اللاتينية ونتائجها ، فالواقعُ أنه يمكن إطْلاعُ طُلاَّبِ التعليم العصرىِّ على قديم الآراء وعلى الجمال القديم بأسرعَ مما فى الوقت الحاضر و بأوطدَ مما فيه وأكملَ ، وذلك بتَرْجماتٍ صالحة مُفَسَّرَة تفسيراً ملائماً أَجْدَى من الإيضاح الثقيل المُتَلَمِّس ، المهجورِ يوماً بعد يوم والمَرْجوع إليه يوماً بعد يوم ، لقِطَعٍ صغيرة من الكتب الكبيرة ، وما كان ليُوضَع أمام أعين طلاب اللغة اللاتينية أثرٌ شامل ، وهؤلاء الطلابُ ، حين يَنْحَنُون على بضعة أبيات من الشعر ليدركوا معناها رويداً رويداً ، لا يُبْصِرون من خِلال ذلك تغريداً لأُوميرُس أو فِيرْجيل .

(١) من شهادة وزير المعارف العامة السابق ، ريمون پوانكاره ، فى الصفحة ٦٧٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« وإنى ، إذ أسائل نفسى مخلصاً ، لا أبخل بما تعلّمته من اليونانية واللاتينية ، فما أكثر ما حدّثت نفسى بأن الأفضل أن أعرف الألمانية أو الإنكليزية أو المسائل الفنّيّة[١] ! »

« فى ترجمة الجمل والمقابلة بينها متعة متساوية مهما كانت اللغة ، ومن الأحاديث ما يرمى إلى وجود قيمة تهذيبية عظيمة فيما خلّفه قدماء الكتّاب ، وفى هذا حقّ ، على أن يكون لدى التلميذ من المعارف اللغوية ما يكفى لتقدير ذلك ، والواقع أن الوهم يتطرّق حول ما عند التلاميذ من هذه المعارف ، فأسأل : أتجد لدى الأولاد ، الذين لاقوا من المشاقّ ما لاقوا فى تفهّم الإعراب والتصريف والذين يعسر عليهم أن يترجموا عبارة والذين لا يترجمون أحياناً غير فروض ناقصة خالية من المعنى ، تذوّقاً لخواطر الكتّاب الذين يؤلمونهم[٢] » .

« ولا أعتقد أن فى اللغات الميّتة فضيلة تهذيبية خاصّة ، بل أعتقد ، بالعكس ، أن اللغات الحية أفضل من اللغات الميّتة لأنها حيّة[٣] » .

والحقّ أن على المرء أن يكون ذا تصوّف خاص ليحدّث بأكثر مما تقدم عن قوة التهذيب فى اللغات القديمة وفيما تتركه فينا من الأفكار العامة الشاملة ، وأراد

(١) من شهادة الأستاذ المساعد فى الجامعة ، مالديديه ، فى الصفحة ٤٩٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة أحد أساتذة مدرسة ڤولتير الثانوية ، ڤيل ، فى الصفحة ٣٧٦ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٣) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، أولار ، فى الصفحة ٤٥٦ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

أحد واضعى التعليم الرسمىّ لسنة ١٨٩٠ أن يثبت فائدة النحو اللاتينىّ واللغة اللاتينية فأدلى بالدليل الآتى : « وغاية القول أنه لا بدّ من معرفة النحو لقراءة كتب ڤيرجيل وتاسيت ، وأنه لا بدّ من قراءة كتب ڤيرجيل لنعرف كيف نحبّ الأرياف ، وأنه لا بدّ من قراءة كتب تاسيت لتكون لدينا مشاعر ترازياس وإلڤيديوس پريكوس » ، ونرى أن أدمغة رجال الجامعة وحدها هى التى تستطيع أن تنتج مثل هذه البرهنة الشديدة الهزال من الناحية النفسية ، فلو كانت قراءة مفاخر عظماء الرجال تكفى لاكتساب مثل مشاعرهم لأضحى جميع طلابنا من الأبطال المقاديم ، ولو سلّمنا جدلاً بالفكرة القائلة إن فى المطالعات مثل تلك الفضيلة لجاز لنا أن نسأل : لماذا تخسر المطالعات تلك الفضيلة عند الترجمة التى يسهل على أىّ واحد أن يفهمها على حين يبقى فهم الأصل متعذراً لدى أكثرية التلاميذ العظيمة ؟

ولنطرح جانباً مسألة وجود نفع فى ذلك مع وجود من يقول بهذا النفع فى الوقت الحاضر ، ولنسائل أنفسنا عن وجود معارف أخرى ذات مزيّة تهذيبية أسنى من اللغة اللاتينية ، فالجواب عن هذا السؤال تجده فى الكلمة الآتية التى جاءت فى خطبة ألقاها مسيو ماسّه أمام مجلس النواب :

« يناهض معلّمو الآداب ، الذين بدا جناب الوزير مناضلاً عنهم ، هذا التطور مدّعين وجود خواصّ تهذيبية فى اللغات الميّتة ، فيرون هذه اللغات قادرة على تربية الجنان والإنعام بثقافة ذهنية واسعة ، ولكن ألا يرون فى العلوم فضيلة التهذيب أيضاً ؟ أفلا يجدون فى دراسة سنن الطبيعة وفى الحادثات الفيزياوية والكيماوية التى نشاهدها ، وفى الانقلابات التى كانت كرتنا الأرضية مسرحاً لها ، وفى البحث عن الأنواع البائدة ، وفى ارتباط العلوم بعضها فى بعض ارتباطاً يكون موضوع

الفلسفة نفسها، ما يُهَذِّبُ جَنَانَ الناشئة ؟ وهل يكون غِذَاءُ النفس اقلَّ مما هو عليه إذا ما تَحوَّل الطالب عن المُجرَّدات المنطقية إلى ضروب الاستدلال العقليِّ والاستنتاج الرياضيِّ والاستقراء الفيزياويِّ والطبيعيِّ[1] ؟ »

ومن الأدلة التقليدية التى تُساق دفاعاً عن اللغة اللاتينية هو ما قد يكون لهذه اللغة من الفائدة فى دراسة الحقوق ، ومن الأجوبة البارزة التى صَدَرت عن أناس من علماء القانون الذين لا يُمارى أحدٌ فى فِقْهِهم أذْكُرُ ، على الخصوص ، الجوابَ الآتىَ الذى أدْلَى به أمام لَجنة التحقيق البرلمانىِّ النائبُ العامُّ لدى محكمة النقض والإبرام ، سارُو :

« لا تَجِدُ بين قوانيننا الثمانية ما هو ذو صلة بالحقوق الرومانية سوى القانونِ المدنىِّ ، وأما القوانينُ السبعة الأخرى فلا تُبْصِر أدنى علاقة لها بالحقوق الرومانية .

« فالواقعُ أن الحقوقَ الرومانية لم تُدْرَس ، فترى بين كلِّ أربعين خِرِّيجاً من مدرسة الحقوق تسعةً وثلاثين لم يَفتَحوا كتاباً فى الحقوق الرومانية ، ولا تكاد تُبْصِر طالباً واحداً من كلِّ عشرة طُلَّاب فى مدارسنا الثانوية من يستطيع أن يُترجِم عبارةً من الحقوق الرومانية ولو استعان بالقاموس[2] » .

وإذا نظرتَ إلى قائمة البراهين المُنوَّعة التى أُدْلِىَ بها أمام لجنة التحقيق البرلمانىِّ

(١) من وقائع مجلس النواب المدونة فى الصفحة ٦٣٢ من الجريدة الرسمية الصادر فى ١٣ من فبراير سنة ١٩٠٢ .

(٢) من شهادة النائب العام لدى محكمة النقض والإبرام ، سارو ، فى الصفحة ٥٧٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

دفاعاً عن اللاتينية وَجَدْتَ فيها برهاناً بَلَغ من الغرابة ما يستحقُّ معه أن يُذْكَر ، وصاحبُ هذا البرهان هو أستاذ ، هو مسيو بودهور الذى بدا مكتشفاً فى الآداب اللاتينية فقال : « تَجِدُ فى هذه الآداب من الأدب الجمهورىِّ ما لا تجِدُه فى غيرها » ، وعند هذا الجامعىِّ الباسل «أن العالَم اليونانىَّ والعالَم اللاتينىَّ القديمَيْن يُمثِّلان وَطَنِيِّين أحراراً فى بلاد حُرَّة[1] » .

ومما يُثِيرُ الدَّهَشَ ألاَّ تزالَ تَرَى فى جامعتنا من الأفكار البالية الفاسدة كذلك الرأى ، وهل من الضرورىِّ دَحْضُ هذه الأفكار حقًّا ؟ لم يكن جميع هذه الجمهوريات القديمة إلاَّ حكومات أعيانٍ صغيرةً حيث تَمْلِكُ أُسَرٌ أرِستوقراطية جمهوراً من السِّفْلَة ، ولم يحدث ما هو أقلُّ ديموقراطيةً من نظامها ، لا فَرْقَ بين ما كان قائماً منها فى زمن كاتون وفى زمن قيصر وفى عهد الجمهوريات الإغريقية ، ولم تكن منازعاتُ سِيسِرونَ وكاتِيلِينا الخ ، منازعاتٍ حَوْلَ مبادئَ كالتى تُفرِّق بيننا فى الوقت الحاضر، بل كانت منافسات حِرْصٍ بين أشخاص .

ومن يزْعُم وجودَ حُرِّيَّة فى الجمهوريات الإغريقية يَكُ قصيرَ البصر فى حوادث التاريخ ككثير من المؤرخين الذين يؤمنون بحُرِّيَّة بلاد الإغريق القديمة فيُغْرِقون فى الثناء عليها ، فلا نَعْلَم آلهةَ طاغية حَنَتْ ظهورَ عِبادها تحت نِيرِها الثقيل كما حَنَتْ يدُ العادةِ الحديدية ظهورَ أكثر أمم العالم اليونانىِّ والعالم اللاتينىِّ القديمَيْن تَمَدُّناً .

كانت الدولة ، الحارسةُ لرِزْمَة القوانين والتقاليد والعادات ، كلَّ شىء ، ولم

(١) انظر إلى الصفحة ١٤٠ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

يكن الفرد شيئاً مذكوراً ، فما كان لأحد من الجاه ما يَقْدِر به على إنقاذ ذلك الشجاعِ الذى يحاول مَسَّ تلك الوديعة المقدسة ، فلم يُعَتِّم أن يَرَى انتصابَ جميع الشعب أمامَه فَوْراً ولو كانت عنده حِكْمَةُ سُقراط ، وذلك لأن سلطانَ الأمواتِ على الأحياء كان مطلقاً ، وذلك لأن الإنسان لم يكن ليَدور فى خَلَدِه ما يُعْرَف عندنا بالحُرِّيَّة ، وسواءٌ على الحكومات أدُعِيَت بالأريستوقراطية أم بالمَلكية أم بالديموقراطية لم تَجِدْ بينها واحدةً تنظُر بعين التسامح إلى الحرية الفردية ، ومن السهل أن تُدْرِك أنه لا حكومةَ تكون متسامحةً تجاهَ حريةِ الفرد فى نظامٍ من التضامن الوثيق الذى لا غُنْيَةَ عنه للأمم الراغبة فى أن تظلّ ذاتَ حَوْلٍ وطَوْل ، ولم تَعرِف بلاد الإغريق فى القرون الخالية الحُرِّيَّة السياسية ولا الحرية الدينية ولا الحريةَ الشخصية ولا حريةَ الآراء ولا حريةَ التربية ولا أيَّ نوع من أنواع الحرية، فلم يكن الشخصُ فيها مستقلاًّ جسماً ولا روحاً ، والمرء كان مُلْكَ الدولة التى لها أن تتصرف ، على الدوام ، فى شَخصه وماله كما تشاء ، وفى تلك الأجيال القديمة ، التى تُعْرَض علينا كنماذجَ ، لم يُسْمَح للأب أن يكون ذا ولدٍ أشْوَهَ ، فإذا ما وُلِد له ولدٌ قبيح وَجَبَ موتُ هذا الولد ، وفى إسبارطة كانت الدولةُ تُدِير أمرَ التربية فلم يكن للأب حقٌّ فيها ، وفى أثينة لم يكن القانونُ لِيأْذَن لابنِ البلاد فى العَيْش بعيداً من المجالس وفى عدم قيامه بالقضاء ذات يوم ، وما كان أحدٌ ليطالِب بالحرية الدينية ، ومن النادر أن كنتَ ترى رجلاً من أهل أثينة يَشُكُّ فى آلهة هذه المدينة ، وما كان جزاءُ سقراطَ إلا القتلُ عند ما ساوره مثلُ هذا الشكِّ ، وكان القانونُ شديدَ العقوبة نحوَ كلِّ من يَمْتَنِع عن الاحتفال بأيِّ عيدوطنىّ احتفالاً بالغ التَّقْوَى ، وكانت الدولة تُحَرِّم على الرجل حتى المشاعرَ الطبيعية ، فلم تَدَعْ له غيرَ ضَرْب من الأَثَرَة القومية، ومُنِيَ الإسبارطيون

بهزيمةٍ فى لُكْتِرِيسَ ذاتَ مَرَّةٍ ، فحُمِلَتْ أُمَّهاتُ القَتْلَى على إبداء سرورِهن جَهْراً وحَمْدِ الآلهة على ذلك ، على حين فُرِضَ على أُمَّهات من ظَلُّوا أحياءً أن يُظْهِرْن الغَمَّ والحَزَن ، وأُعْجِبَ رُوسُّو بهذه الخَلَّة فأَثْبَت جَهْلَه مقدارَ بَغْيِ الدولة فى القرون الغابرة ، وما كانت الحرية القديمة المزعومة ، التى جَعَل منها تلاميذُ هذا الفيلسوف قاعدةً لنظامهم السياسىِّ ، إلا استعباداً مطلقاً لأهل البلاد ، وما كان نظامُ محاكم التفتيش ، مع مواقده ، أقسى من ذلك .

والبرهانُ الجِدُّ الوحيدُ الذى كان يمكن الإدْلاء به دفاعاً عن التربية اليونانية اللاتينية هو أن هذه التربية ساعدت على تخريج رجال فُضَلاءَ فى القرون الأخيرة ، وهذه التربيةُ كانت ، فى الحقيقة ، دليلاً على دائرة المعارف البشرية ، وكان الكتابُ المقدس وكُتُب اليونان واللاتين منابعَ العِرْفان الوحيدةَ التى يمكن أن تُسْتنبط المعارفُ منها تقريباً ، بَيْدَ أن العالَم تَحَوَّل فى الوقت الحاضر تحولاً تامًّا ، وعادت تلك الكتُب التى تَهَذَّبَت بها أجيالٌ كثيرة لا تكون غيرَ وثائقَ تاريخيةٍ صالحة لِتَلَهِّى بعض العلماء .

على أن ذلك البرهانَ المشهور ، حَوْلَ ذلك الكَنْز العِلمىِّ الذى أنعمتْ به التربية اليونانية اللاتينية ، لم يُدْلَ به أمامَ لَجنة التحقيق البرلمانىِّ ، وقد ذُكِرَت خُطْبَةٌ شهيرة ألقاها مسيو جُول لُومِيتْر الذى كان أستاذاً قبل أن يصبح عضواً فى الأكاديمية ، فأَقْتَطِفُ منها بعضَ عباراتٍ تَصْلُح أن تكون نتيجةً لِما تَقَدَّم ، قال جُول لُومِيتْر :

« إذَنْ ، ماهو ذلك الكنز المشهور للمبادىء العامة ، المبادىء التهذيبية التى احتكرتها الآداب اليونانية واللاتينية ؟

« ولا نتكلّم عن اليونانية التى لم يَعْرِفها جيّداً ، حتى فى مَرْحَلَة التعليم العالى ، إلاّ بعضُ المُتَخَصِّصين ، ولا نَرَى ذلك الكَنْزَ ، الذى زُعِمَ أنه الوحيد الذى لا يقوم مقامَه شىء ، غيرَ بِضْعِ صَفَحَاتٍ من لُوكْرِيسَ تَتَجَلَّى فائدتها فى أنها دَارْوِينيَّة مبهمة ، وغيرَ بضعِ قِطَعٍ من كتاب ڤِيرْجِيلَ المعروفِ بِجُورْجِيك فلا تَعْدِلُ ما أُثِر عن لامَارْتِينَ ومِيشْلِيه ، وغيرَ غَرَامِيَّات دِيدونَ التى لا تساوى غَرَامِيَّاتِ رَاسِينَ فى إرْمِيُون وَرُوكْسَان ، وغيرَ فصول من تَاسِيتَ عن نِيرُون ، وغيرَ حِكْمَة بِيرَانْجِيه وسَارْسِيه فى رسائل هُورَاس ، وغيرَ نَفْسَانِيَّة كُوزَان فى نُبَذ سِيسِيرُون الفلسفيةِ ، وغيرَ ثَبَاتِ الجَنَانِ المَسْرَحِىِّ فى كتب سِنِيكا ورسائِله ، وغيرَ تَحَذقِ تِيتْ لِيف وكُونْسِيو نِيس المملِّ على الدوام ، ولا شىءَ أكثرُ من ذلك فى الحقيقة ، ولا يَعْدُو ذلك ما جَمَعَه مُونْتِينُ وما هو مَبْثُوثٌ فى مُؤَلَّفَات القرن السابعَ عشرَ فلم يَبْقَ علينا إلا الاقتباس .

« كَلاَّ ، وهذا ما أَشْعُر به جَيِّدًا ، لستُ مديناً فى تهذيب قلبى وعقلى للأغارقة ولا للرومان .

« وإذا كان ما قَدَرْتُ على الانتفاع به من اللاتينيـة قد تَفَلَّت منى ، وأنا الذى أَجَدْتُ معرفتَها منذ خمسٍ وعشرين سنة ، فماذا تكون استفادةُ تسعةِ أعشار طُلاَّبنا الذين يَلُوح أنهم يتعلمونها ، ولكنهم لا يَعْرِفُونها ولا يستطيعون أن يَعْرِفُوها ؟ »

ولو سَلَّمْنا بوجودِ كَنْزٍ من الأفكار العامة فى كُتُب اللاتين لوَجَب أن تُقْرَأَ هذه الكُتُب لاكتشافه ، ولدينا وثيقةٌ رسمية نَعْرِف منها ماذا قرأ الطُّلاَّب من كتُب اللاتين الأدبية فى سبع سنين من الدِّراسة ، فقد جاء فيها :

« إذا ما جُمِعَت جميع الصَّفَحَات اليونانية واللاتينية والفرنسية التى قُرِئَت وفُسِّرَت فى أثناء الدِّراسة لم تُجَاوِزْ مُجَلَّدًا أثخنَ من إصْبَع[1] » .

لم أتكلم عن غير اللاتينية فى الصَّفَحات السابقة ، وليس من المفيد أن نُشدِّد الوَطْءَ على مسئلة اللغة اليونانية التى أُغْفِل أمرها ، تقريباً ، أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ ، ومما أعْتَرِف به أن ما يَعْرِفه التلاميذ منها يكاد يكون صِفْراً فلا يُجاوِز معرفةَ حروفِ هِجَائها وتصريفِ قليلٍ من أفعالها .

ويظهر أن الأساتذةَ أنفسَهم غيرُ مُتْقِنين لِلُّغة التى يَعْلَمُونها ، فاسْمَع قولَ الأستاذ المحاضر فى السوربون ، مسيو برُونُو ، حَوْلَ هذه المسئلة :

« أقولُ لكم إنه يَتَعَذَّر علينا أن نَعْرِض على أساتذتنا المساعدين المقبلين غيرَ بعضِ عباراتٍ سَهْلَة إلى الغاية ، وذلك لنَيْل الأستاذية التى جَعَلْنا من شروطها ارتجالَ بعض النصوص ، حتى إننا فى هذه السنة أثَرْنا جِدالاً حَوْلَ اقتباس نصوص من أُومِيرُس لتُرْتَجَل فى امتحان الأستاذية ، أَجَلْ ، إن هذا من المستحيل[2] » .

« إزاء تلك الأحوال أرى ، إذَنْ ، عدمَ المحافظة على تعليم اليونانية كلغةٍ

---

(١) انظر إلى الصفحة ٢٣ من تعليمات وزارة المعارف العامة لسنة ١٨٩٠ ،

(٢) من شهادة الأستاذ المحاضر فى السوربون ، برونو ، فى الصفحة ٣٦٧ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

الزامية ، حتى فى تعليم الآداب القديمة ، مالم يرَ مداراةُ الشبيبةِ أو الأُسَر الراغبة فى اكتساب هذه الثقافة الخاصّة والتى تجِدُ فيها من الذّوق ما يكفى لِتَنْكَبَّ عليها راضيةً(١) » .

وفى ألمانية ، حيث التربيةُ اليونانية اللاتينية أسمَى مما عندنا ، أُثيرَتْ حَوْلَ مسئلتها مجادلاتٌ عنيفة ، وفى سنة ١٨٩٠ اجتمعت لَجنةٌ ببرلين فألْقَى الإمبراطور خُطبةً اتّهاميّةً شديدة ضِدَّ التربية اليونانية اللاتينية ، غيرأن هـذا القيصر القادر لم يَسْطِعْ أن يتغلب على معارضة الجامعات تماماً فلم يُغَيِّرْ تعليمُ اليونانية واللاتينية ، ومع ذلك فإن الأمر كما ذهب إليه أستاذ اللغة الألمـانية السابق فى جامعة نَانْسِى ، مسيو لِيخْتِنْبِرْجِر ، حيث قال : « يَبْدُو تعليم الآداب القديمة فى ألمـانية الحديثة كعبادةٍ عقيمة لماضٍ ماتَ إلى الأبد ، كعبادةٍ لجمال مِثَالِىٍّ ذَوَى ، كديانةٍ ساقطة غيرِ صالحة لسوى المنحطين والضعفاء ، ولـكن من غير أن تؤثر فى الرجل الحديث الذى تجب تربيتُه للعمل » .

٢ — رأىُ الأُسَر فى تعليم اللغتين : اليونانية واللاتينية

ظهر ممـا تقدم أن تعليم اللغتين اليونانية واللاتينية ينطوى على إضاعة للوقت ، فتانك اللغتان عاطلتان من كلِّ نفعٍ كما رأى بعض العلماء الأفاضل ، فإذا كنتَ تَجِد فيهما نفعاً فلا طائلَ تحت ما تَجِد ما دامت الجامعة تعترف ، وأنفُها راغمٌ ، بعجزها عن تعليمهما لطلبتها ، فمن الواضح ، إذَنْ ، أنه يمكن تخصيصُ الساعات التى تُهْدَر على هذا الوجه لِتَعَلُّم اللغات الحديثة مثلاً .

(١) من شهادة وزير المعارف العامة السابق ، برتلو ، فى الصفحة ٢٤ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

أفَنَسْتَنْبِط من ذلك أن هنالك مايدعو إلى الأمل فى زوال تعليم اليونانية واللاتينية من المدارس الثانوية ؟ كلّا ، فإذا ما أريد إنجازُ مثلِ هذا الإصلاح وُجِدَ سُورٌ منيع من العوامل الأدبية التى لاقيناها غيرَ مرة ، وهذا السُّور من صُنْع الأُسَر ذات السلطان الأقوى فى تلك الأمور ، فالحقُّ أن ابن الطبقة الوسطى فى فرنسة من المحافظين، وهو لِمُحافَظَتِه سَيِّءُ التقدير على العموم ، هو قد رأى تَعَلُّمَ آبائه للّغة اللاتينية فتعلّمها فوجب على أولاده أن يَتعلّموها إذَنْ ، وهذا إلى أنه يعتقد أن معرفة اللاتينية تَمُنُّ على أولاده بالشرف فتُوجِب انتسابهم إلى طائفة خاصة .

وفى التحقيق البرلمانىّ ما يُنير بصيرتَنـا فى ذلك الموضوع ، وهو من الأمور النادرة التى تكشف النِّقاب عن أشياء قَلَّ مَنْ يَعرِفها .

إن مما وَقَفَ نظرَنا إجماعَ أربابِ الأُسَر على ضرورة تعليم اللاتينيـة ، وعلى ضرورة تعليم اليونانية ، أيضاً ، مع استثناءاتٍ قليلة جداً ، بَيْدَ أنك إذا عَدَوْتَ هـذا الشذوذَ أبْصَرْتَ هؤلاء الأربابَ ، المختلفين حيـاةً وأعمالاً اختلافاً شديداً ، مُجْمِعِين بحماسة على المطالبـة ببقاء تعليم اللغتين : اللاتينية واليونانيـة ، كما كان(١) » .

« والغرورُ هو السبب الرئيس الذى حَفَزَ شُبّاناً كثيرين إلى المِهَن الحُرّة وإلى التعليم اليونانىّ اللاتينىّ ، والغرورُ الصِّرْف هو الذى يَحْدُو أربابَ أُسَرٍ كثيرين إلى الإصرار على المطالبة بتعليم أبنائهم تَيْنِك اللغتين فى المدارس الثانوية مهما كانت قابلياتُ هؤلاء الأبناء .

(١) من شهادة نائب رئيس جمعية التربية العامة ، كيلر ، فى الصفحة ٥٥٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

« ومما ساد فريقاً من أبناء الطبقة الوسطى الفرنسية اعتقادُها أنها تكون عاملةً على سقوطها إذا لم تَحمِل أولادَها على تَعلُّم اليونانيـة واللاتينية ، ولو كان هؤلاء الأولادُ محدودى الذكاء فى بعض الأحيان .

« والألمانُ إذا كانوا أشدَّ حُبًّا منا للحياة الاقتصادية الحديثـة ، والألمانُ إذا كانوا دوننا غُروراً خُرافيًّا فيما هو خاصٌّ بالمِهَن الصِّناعية والتِّجارية فذلك ، على الأكثر، لأن الطبقة الوسطى بألمانية هى طبقةٌ حديثة ، فتَسُوخ جذور هذه الطبقة فى عالَم الصِّناعة والتِّجارة والحانويَّة[1] .

« ومن أجْل ذلك ، أيضاً ، تتمسَّك الألمانياتُ بأولادهن أقلَّ من تمسُّك الفرنسيات بأولادهن ، فتراهن دون هؤلاء حثًّا على تعلُّم اللاتينية واليونانية وعلى البحث عن المِهَن والوظائف الأكثرِ راحةً وهدوءاً[2] » .

« كنتُ أرغب فى إبقاء اللاتينيـة ، فالأُسَر تتمسَّك بها أكثرَ مما يُظَنُّ ، فبلغ تمسُّكُها بهـا من القوة ما تَسمَّى به التعليمُ الحديث بـ « تعليم العَطَّارين » ، ويُلبِس الرأىُ الجارى التعليمَ الحديثَ صِفةَ الانحطاط ، ويُقلِّلُ الرأى الجارى من قيمة التعليم الحـديث ما يَجْدُر اجتنابُه من أجل كثير من الأولاد الذين لم يُخلَقوا لدراسـة الآداب الحقيقية والذين يَستحِقُّون ألاَّ يُوضَعوا فى زُمْرة العَطَّارين مع ذلك ، ويَميلُ الأولاد أنفسُهم إلى اللاتينيـة لسببِ صِبْيانىّ ، ولكنه ذو نفوذٍ

(١) الحانوية : من الحانوت وهو الدكان .

(٢) من شهادة أحد أساتذة كلية الحقوق بليون ، بلوندل ، فى الصفحة ٤٣٩ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

قوىٍّ حينما يبـدأون دروسَهم ، وذلك السببُ هو أنَّ البناتِ لا يتعلَّمْن اللاتينية ، فتعلُّمُ أبناءِ السنة العاشرة للُغَة اللاتينية كلباسهم سراويلَهم للمرة الأولى ، فهم إذا ما عادوا إلى بيوتهم ساورهم الغرورُ لِما يرَوْنه من جهل أَخَواتِهم لهـذه اللغـة ولِما يرَوْنه من عدم تعلُّمِهِنَّ لهـا فى المستقبل ، ولِما يَعلَمُونه من تعلُّمِهِنَّ للفيزياء والكيمياء والآداب ، وهؤلاء الأَخَواتُ يتعلَّمْنَ هـذه المعارفَ مثلَ إخوتهن وأزواجهِنَّ ، ولكنهن لا يتعلمن اللاتينية ، فيَشعُر الأبناء بأفضليتهم لهذا السبب .

« أقولُ ، إذَن ، إنه إذا ما أُريدَ تعليمٌ غيرُ تعليمِ الأدب القديم الذى يَجْمع بين أكثرية أبناء فرنسة وَجَب الاحتفاظ باللاتينية[1] » .

« يجب أن يُحسَب حسابٌ للأوهام القويَّة الشديدة التأصُّل فى فرنسة ، ويجب ألاَّ يُغفَل عن غرور الأُسَر ، فالأولادُ يُرسَلون إلى المدارس الثانوية وإلى الكليات، فى الغالب ، سَيْراً وراء الغُرور والكَرَامة ، لا تَبَعاً لِخيارٍ صائب صادر عن عقل وتفكير ، فأكثر ما يبالَى به هو أن يتلقى الأولاد دروساً فى اللاتينية[2] » .

« وفى مَرْسِيلْيَة كان يُوجَد فى سنة ١٨٦١ ، أو سنة ١٨٦٣ ، تعليمٌ تجارىٌّ ، وكانت مدةُ هذا التعليم خمسَ سنوات عادةً ، وكان هذا التعليمُ بِدْعَةً جاء بها مسيو فورْتُول أو مسيو رولان ، وما كان هذا التعليم ليجىء بالثَّراء مع قيام أساتذةٍ بارعين به ، وذلك لأن أحقرَ رَجلٍ من أبنـاء الطبقة الوسطى ، ولأن أحقرَ

(١) من شهادة مؤسس مدرسة فينيلون ، جيرودون ، فى الصفحة ٣٠٧ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

(٢) من شهادة مفتش التعليم الفنى ، جاكار ، فى الصفحة ٥١٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

تاجرٍ فى مدينة مَرْسِلْيَة نفسِها ، كان يُرِيد أن يَحْمِل ابنُه شهادةَ البكالوريا فى اللاتينية كأعظم تاجر ، ما دام يوجد حَمَلَةٌ لهذه الشهادة ، فلعلنا ننتهى إلى شىء فى هذا الأمر إذا ما انتزعنا حبَّ المساواة من الفرنسيين البالغِ عددُهم ثمانيةً وثلاثين مليونا[١] » .

« هنالك داءٌ عامٌّ فى الطبقة الوسطى القابضةِ على زِمام المسئلةِ والمعارِضةِ فى حلِّها ، و بيانُ الأمر أنك تَجِدُ فى طبقتنا الوسطى مَيْلاً ، مُقَدَّراً متأصلاً باقياً على جميع الأدوار ، إلى الانفصال عن الشعب بسرعةٍ وتنظيمِ تربيةٍ خاصة بها ، ولو أنعمتَ النظر فى تعليمنا الثانوى لوجدتَه تعليماً طَبَقِيًّا ، وهذا التعليم ، كما نُدْرِكه فى الساعة الراهنة ، ليس تَكْمِلَةً للتعليم الابتدائىّ ، وليس تَفَتُّحاً لهذا التعليم الابتدائى بطريقة الانتخاب الطبيعىّ ، بل هو شىء آخر ، هو تعليمٌ مُنَضَّدٌ فوق التعليم الابتدائى من غير أن يكون مُوَاصِلاً له ، هو دليلٌ على وجود تعليم للشعب من جهة ، وعلى وجود تعليم للأغنياء من جهة أخرى ، فيُضَاف إلى هؤلاء الأغنياء صَفْوَةٌ من الشعب لا نرَى أن نُبَالِيَ بها لِما نراه من اكتسابها جميع مساوىء الطبقة الوسطى أو طبقةِ الأغنياء وخِصَالَ هذه الطبقة[٢] » .

وتُشَاطِر دوائرُ الدولة الكبرى أوهامَ الأُسَر مع ذلك ، فمن ذلك ما أشار إليه مسيو غُوبْلِيه من الدليل المُضْحِك أمام لَجْنة التحقيق البرلمانىّ ، قال غوبليه :

« ترانا نُؤَيِّدُ ، فى الوقت نفسه ، هذا التعليمَ الذى تَحَوَّلَ على هذا الوجه ، وذلك اجتذاباً للأُسَر ، وذلك بتخويل حَمَلة شهادته المعروفة بالبكالوريا حقَّ الانتساب

(١) من شهادة الأستاذ المحاضر فى مدرسة المعلمين العليا ، برونتيار ، فى الصفحة ١٨٦ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة الكاتب ، بيرانجه ، فى الصفحة ٤٨٩ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

إلى كليات بعض الدوائر الحكومية ، ومما أَذْكُره حوْل هذا الموضوع هو أننى إذا كنت قد نِلْتُ بسهولة من وزارة الحربية ووزارة البحرية موافقةً على قبول حَمَلَة شهادة البكالوريا وَفْقَ التعليم الجديد فى مدرسة البُولِيتِكْنِيك ومدرسةِ سَان سير والمدرسةِ البحرية فإنه تَعَذَّرَ عَلَىَّ أن أنال مثل ذلك من بعض الدوائر المالية ، كدائرة الضرائب المُقَرَّرة ودائرةِ التسجيل ، فقد دافع رؤساء هذه الدوائر المحترمون عن وِجْهَة نظرهم بأن أَهَمَّ ما يُطَالَب به مُوَظَّفُوهم هو معرفةُ كتابةِ التقارير ، فلا بدَّ لذلك من معرفة اللغتين : اليونانية واللاتينية[١] » .

وليس مما يُسَوِّغه العقل ما قد يكون لبعض المعلومات اليونانية واللاتينية من التأثير فى التقارير التى يُدْعَى إلى كتابتها صِغَارُ الموظفين فى الدواوين ، ولكنَّ مما يَسْتَمْرِئه المرء فيُسَوِّغ ما أردتُ إثباتَه هو تَعَذُّر الإصلاحات الجِدِّيَّة أمام الأوهام المستعصية .

وترَى أن قوة اللغة اللاتينية تقوم على ما لها من نفوذ فى جَمْعٍ من الناس لم يَحْفَظ الكثيرون منهم كلمةً واحدة منها ، ويُكِنُّ العَطَّارُون كبيرَ احترامٍ لهذه اللغة فيَرْغَبون فى تَعَلُّم أولادهم لها ، وفى غرَف التجارة أكثرُ ما وَجَد تعليمُ اللاتينية من المدافعين ، فاستوقف هذا الأمرُ نظرَ رئيس لَجْنة التحقيق البرلمانىّ فجاء فى تقريره :

« إن مما يَجْدُر ذكرُه أن نَجِد خارجَ الجامعة التى ظَلَّتْ متمسكةً بتعليم اللاتينية بِشدةٍ مدافعين عن هذا التعليم مؤمنين به ، فقد ناضلتْ غُرَفُ التجارة عن هذا التعليم بِقُوَّة[٢] » .

(١) من شهادة وزير المعارف العامة السابق ، رينه غوبليه ، فى الصفحة ٦٦٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من التقرير العام الذى نظمه ريبو كما نشر فى الصفحة ٢٣ من المجلد الرابع من التحقيق البرلمانى .

٣ ـ تعليمُ اللغتين : اليونانية واللاتينية مع الأوهام الحاضرة .

يَظْهر أن من المسائل الصَّعْبَة أن يُوَفَّق بين أوهام الآباء وضرورةِ استبدال تعليم الأشياء النافعة باللغتين : اليونانية واللاتينية ، وليست هذه المسئلة مما يتعذَّر حلُّه مع ذلك ، فمن المعلوم أن الشكلَ يَطفو على الأساس لدى الأمم اللاتينية على الدوام ، فيكفى الإبقاء على الجبهات إرضاء للرأى العام فى هذه الأمم ، فَلْنُحافِظْ ، إذَنْ ، على الجَبْهَة اليونانية اللاتينية احتراماً للأوهام على أن نُغيِّر ما وراء تلك الجَبْهَة ، ولْنَحتفِظ باللفظ على أن نُلغِيَ الجوهر تقريباً ، فنحن إذا ما خَصَّصْنا ساعةً فى كلِّ أسبوع لدراسة اليونانية واللاتينية نكون قد وَفَّقْنا بين مختلف المصالح التى يستعصى جَبْرُها فى الظاهر فألْمعْتُ إليها فيما تقدم .

ولا تَفْتَرِضْ أن التلاميذَ ينالون بدرس اللغتين : اليونانية واللاتينية ، فى ساعة واحدة من كلِّ أسبوع أقلَّ مما ينالونه فى الوقت الحاضر ، فإذا ما اتفق للتلاميذ تعليمٌ صادق تَعلَّمُوا فى تلك الساعة من كلِّ أسبوع أكثرَ مما يتعلمه التلاميذ الحاليُّون وأكثرَ مما يَبْقَى لدى أفضل حَمَلة شهادة البكالوريا بعد مرور ستة أشهر من مجاوزتهم الامتحان .

ونحن ، بدلاً من أن نَقضِيَ تلك الساعة ، التى تُخَصَّص لتعليم اليونانية واللاتينية ، فى شرح دقائق النحو التى لا تَلبَث أن تُنْسَى ، كما هو واقع فى الوقت الحاضر ، يَجِبُ أن نَقْضِيَها فى تَعلُّم أبسط الشواهد اللاتينية وبعضِ القواعد اليونانية وفى قراءة تَرْجَماتٍ مكتوبة بين السطور فى أسهل المؤلَّفات ، فبذلك نكون قد اقتصدنا عدداً كبيراً من الساعات يمكننا أن نستخدمه فى تعليم طائفة من الأشياء النافعة كاللغات الحيَّة والعلوم والرسم الخ .

وقد يُنْتَفَع من بعض تلك الساعات المكتسبة فى قراءة الترجمة الفرنسية لأهمِّ الكتب اليونانية واللاتينية التى لم يَسْطِع التلاميذُ غيرَ تَرْجمة بضعِ قِطَعٍ منها بعد دِراسة سبع سنوات أو ثمانى سنوات ، وذلك بِمشقة ومع الإبهام .

وعلى ما تراه من سَطْحيَّة هذا التعليم الظاهرةِ أعْتقِدُ أن الطلاب الذين يتلقَّوْنه يَعْرفون العالَم الإغريقىَّ اللاتينىَّ القديمَ أحسنَ من معرفة حَمَلَة شهادة البكالوريا الحاليين بمراحل .

ومعرفةُ الزمن القديم بقراءة الترجمات[1] مما يُغرِى الطلاب بمطالعة ما انتقل إلينا منه ، فهم بدلاً من مَقْتِهم لڤيرْجيل وأوميرُس يقرأون لهما الإنيئيد والإلياذة بعناية ما دام هذان الأثران من الروايات ، والذى يَجْعَل مِثْلَ هذين الكتابين ممقوتاً لدى الطُّلاب هو ما يعتريهم من السأم عند ترجمتهم قِطَعاً منها مستعينين بالقاموس .

« أغْرُوا الطُّلاَّبَ بالمطالعة ، أغْرُوهم بها بأىِّ ثمن ، فالسَّأْم الذى لم يمكن اجتنابه فى الدروس اليونانية واللاتينية هو ، كما قلتُ ، عِلَّةُ انحطاط هذه الدروس إلى أبعدِ حَدٍّ ، فسِرٌّ انتحار تعليم اليونانية واللاتينية فى هذا التعليم نفسه ، فإذا ما داومنا على سلوك هذه السبيل أضْحَى الانتحار تامًّا ، وذلك بأن تَسْقُط اللاتينية واليونانية مما لهما من الحُظْوة أمام العالَم وأمام التلاميذ وأمامَ عدد من الأساتيذ أنفسهم[2] » .

(١) هنالك ترجمات رائعة يباع المجلد الواحد منها بخمسة وعشرين سنتيماً ، ولا يكلف ثمن النسخة من مجموعة المؤلفات اليونانية واللاتينية المترجمة أكثر من عشرة فرنكات .

(٢) من شهادة أستاذ الفلسفة فى مدرسة لويس الكبير الثانوية ، بيلو ، فى الصفحة ١٩٦ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

ودراسةُ أهمّ الشواهد اللاتينية التى تجدُ لها عِدّةَ مجموعات و بعضَ القواعد اليونانية واللاتينية هى الوسيلة الوحيدة لاستبقاء ماقد يفيد ، لامن ناحية اشتقاق الكلمات وحدَها ، بل من حيث عدمُ الظهور بمظهر الجاهل لِما يَعرِفُه معاصرونا المُثقّفون أيضاً .

« وأىّ شىء أسهلُ من إدخال عدد من قواعد اليونانية واللاتينية إلى ذاكرة تلاميذنا الغضّة ؟ لقد لاحظتُ أن تلاميذى يقومون بهذا التمرين طوْعاً ، وترانى أضع بين أيديهم مُعجَماً مُؤلَّفاً من مئتى كلمة يونانية ولاتينية ككتاب « الحديقة » القديم ذى الأصول اليونانية ، فيتعلّمونه مقداراً فمقداراً بغير صعوبة فيكفى ذلك لجميع مايحتاجون إليه فى الحال والمستقبل كفايةً واسعة[1] » .

ومما سرّنى كثيراً أن رأيتُ رجلاً ممتازاً من رجال الجامعة اسمُه مسيو تورُو بيل[2] يقول، تقريبا، بالنتيجة التى قُلْت بها حَوْلَ الوقت الذى يُخصَّص لدراسة اليونانية واللاتينية ، فهو يقترح أيضاً أن تُعلَّما فى ساعة واحدة من كلّ أسبوع كدروس إضافية ، وهذا ما يَقرُب من الوقت المُخصّص للمسايفة والرّقْص .

و يُؤمِن مسيو هانوتو بالدروس اليونانية اللاتينية فيَصِل من طريق أخرى إلى نتائجَ كالتى انتهيتُ إليها ، فقد تمنّى ، فى مقالة نشرها فى جريدة الجورنال دفاعاً عن تعليم اللغةاللاتينية ، أن يستطيع كلُّ شابّ فرنسىّ مُثقّف فَهْمَ كتابِ « مختصر تاريخ اليونان » وكتاب « المختارات » ، ولا أجدُ أيةَ فائدة فى ذلك ، كما أننى

(١) من شهادة الأستاذ المساعد فى الجامعة ، مالديديه ، فى الصفحة ١٩٧ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) انظر إلى عدد المجلة السياسية والبرلمانية الصادر فى ١٠ من مايو سنه ١٨٩٩ .

لا أجدُ أىَّ محذور فى ذلك مادام تحقيقُ مثل هذا التمنى سهلاً جداً ، فإذا مااتُّبِعَت فى هذه القراءة المناهجُ التى سأُبيِّنُها فى فصل آخر لم يَجِبْ على آخرِ تلميذ فى المدرسة الابتدائية قضاء أكثر من شهر واحد لبلوغها[1]

ومع مافى إضافة شىء إلى الملاحظات السابقة من شذوذ أجدُ فائدةً نفسية فى إدخال اليونانية واللاتينية إلى التعليم الابتدائىّ على أن يكون الوقت المُقرَّر لهما ساعةً واحدةً من كلّ أسبوع ، فهذه هى الوسيلة الوحيدة لفُقْدان تَينِك اللغتَيْن مالهما من النفوذ فى نفوس أبناء الطبقة الوسطى الحاضرة ، فإذا مارُئىَ أن أولاد البنّائين والسكّافين قادرون على سَرْد طائفة من الشواهد اللاتينية بذلاقة عاد كلٌّ واحد لا يتصور أن معرفته لبضع كلمات من هذه اللغة تُنعِم عليه بنوع من الشرف ، فهنالك تَخسَر هذه اللغةُ نفوذَها سريعاً ، ويكون الأمر كما لو أن مُعظَم العُمّال نالوا أوْسِمةَ شرَفٍ جزاءَ ما قدّمُوه من خِدَم ، ففى هذه الحال لا تجِد أحداً من الخَواصّ مَنْ يتمنّى نَيْلَ وِسام منها .

ولا أتخيَّل أن إصلاحاتٍ بسيطةً كهذه تكون موضعَ رِضًا فى فرنسة ، فالإصلاحاتُ العظيمة التى تُفرَض علينا بقوة المراسيم هى التى تَفتِننا ، وليس لهذه الإصلاحات ، مع ذلك ، نتائجُ سوى إحداث الفِتَن الظاهرة التى تجعل كلَّ تطور أمراً مستحيلاً .

(١) على من يود أن يتقدم فى تعلم اللاتينية أن يراجع كتاب مسيو بيزار الذى له كتاب فى المنهاج الأدبى أيضاً ، ففى كتابه الذى سماه « كيف نتعلم اللاتينية » بين فساد المناهج الحاضرة فحاول توحيد هذا التعليم وجعله أكثر بساطة من قبل .

الفصل الرابع

مسئلة شهادة البكالوريا

وشهـــادة الدروس

---

(١) إصلاح شهادة البكالوريا ـ مايعزى إلى شهادة البكالوريا من الشرور ـ مشروع الإصلاح الذى اقترح فى مجلس الشيوخ ـ اقتراح استبدال شهادة أخرى بشهادة البكالوريا لاتختلف عنها إلا بالاسم ـ امتحانات المرور ونتائجها ـ البكالوريا هى معلول ، لاعلة (٢) رأى رجال الجامعة فى شهادة البكالوريا ـ عنف الحملة التى شنها أفضل أساتذة الجامعة على شهادة البكالوريا ـ امتحان البكالوريا ـ عقم الأسئلة التى توضع ـ المصادفة وحدها هى التى تقرر أمر النجاح ـ المبادئ التى تسير الفاحصين ـ النتائج الشديدة التى انتهى إليها رئيس لجنة التحقيق البرلماني .

---

١ — إصلاح شهادة البكالوريا

اعترف جميعُ رجال الجامعة ، الذين أَدْلَوْا بشهاداتهم أمام لَجنة التحقيق البرلمانى ، بالنتائج المُضِرَّة التى يُؤَدِّى إليها التعليم القديم ، ومن الطبيعىِّ أن يتساءلوا عن معالجتها .

ولَسُرْعان ما اكْتَشَفوا ، بما لديهم من المنطق اللاتينىِّ البسيط ، سببَ العِلة الخفىَّ ، وإن شئت فقُلْ التَّيْسَ الذى يجب أن يَحْمِل خطايا بنى إسرائيل ، فقالوا :

إن شهادة البكالوريا هى المذنبة ، وإذ إن سذاجة البرهنة تؤدى إلى الاستئصال فقد أشير إلى الدواء حالاً ، وإذ إن شهادة البكالوريا هى سبب الداء الواضح لم يكن لهذا الداء دواء غيرُ إلغائها ، فلذلك عُرِض على مجلس الشيوخ بسرعةٍ مشروعٌ قائل بذلك .

ولا جَرَم أن الإلغاء هو ضرب من الكلام ، فلا تتردد النفس اللاتينية فى المطالبة بالإصلاحات الأساسية ، ولكن النفس اللاتينية إذ كانت متطرفةً فى محافظتها بفعل الوراثة وفّقت بين ذينك الاتجاهين المختلفين باقتصارها على تغيير الألفاظ دون الجوهر .

وأسفرت مسئلة البكالوريا المنكودة الحظ عن مثال لذلك المزاج النفسىّ الخاصّ ، فبعد أن اقتُرِح إلغاء البكالوريا فى ذلك المشروع ، اقتُرِح فيه ، على وجه السرعة ، إعادتُها مُسمّاةً باسم آخر ، فهى لن تُسمّى بالبكالوريا ، بل تُسمّى شهادةَ الدروس تقليداً لما فى ألمانية ، فيعدل تعليمُنا المدرسىُّ القديم ، بذلك ، تعليمَ الألمان كما هو واضح ، وهكذا ترى أنه لا شىء أبسطُ من هذا !

وهنالك أمرٌ جدير بالذكر حرىٌّ بأن يُعرَض على علماء النفس ليُفكّروا فيه ، وهو أنه لم يَدُر فى خَلَد أحد ، أو أنه لم يَقُلْ أحدٌ على الأقل ، ان الرُّقوقَ التى ستُستبدَل فيها كلمة « شهادة الدروس » بكلمة « شهادة البكالوريا » لا تنطوى على فضيلة تغيير المناهج التى يكون تعليمُنا بها دون تعليم مُعظم الأمم ، أجَلْ ، إننا سنُخبَر بأن هذه البكالوريا الجديدةَ التى تُدعَى بشهادة الدروس سيتقدمها سبعُ شهاداتِ بكالوريا خاصّةٍ أو ثمانى شهاداتِ بكالوريا خاصةٍ تُدعَى بامتحانات المرور فيُحمَل الطالبُ على مجاوزتها أمام هيئة من المُميِّزين فى نهاية كلِّ سنة مدرسية ، غير أننى

بيّنتُ فى فصل سابق صَبْوَةَ مشروعٍ كمشروع الإصلاح هذا ، فإذا كانت النتائجُ هى عينَ النتائج التى يُسفِر عنها امتحان شهادة البكالوريا الحالىّ (ولِمَ تكونُ مختلفةً ؟) فإن نصف التلاميذِ ، فقط ، هم الذين ينجحون ، فتخسَر المدارس الثانوية نصفَ تلاميذها إذَنْ ، فتصبح ميزانيتُها ذاتُ العجزِ الكبير منذ زمن عِبْأً ثقيلاً على الدولة فلم يُعتِمّ الأساتذة أن يسمحوا بنجاح جميع التلاميذ تسامحاً ، فتعود الأمور إلى ما هى عليه الآن .

ومع ذلك فنحن أبعدُ ما نكون تفكيراً فى عُقم الحمْلة التى وُجِّهت ضِدَّ شهادة البكالوريا ، فقد أعانت هذه الحملة على إثباتها لذوى البصائر الضَّيِّقة قيمةَ دراستنا اللاتينية اليونانية ، فلم نجِدْ من غير المفيد ، إذَنْ ، أن نُخصِّص فصلاً من هذا الكتاب لهذه المسئلة ، ثم أيّدت امتحانات البكالوريا سُقْمَ النتائج التى نشأت عن الدروس اللاتينية واليونانية .

والحقُّ أن البكالوريا هى معلولٌ ، لا علةٌ ، فسواء عليها أبقِيَت أم ألغِيَت أم غُيِّرَ اسمها لا يُغيِّر هذا شيئاً من المناهج الجامعية أبداً ، وهى إذا ما استُبدِلَت بها شهادةٌ تُنالُ بامتحان يقعُ داخل المدرسة الثانوية فإن هذا لا يؤدى إلى غير إعفاء الأساتذة من إبداء جهل التلاميذ ، الذين يتخرّجون عليهم ، للجمهور .

٢ — رأىُ رجال الجامعة فى شهادة البكالوريا .

ترى الحملة التى وُجّهت إلى شهادة البكالوريا من أعنف ماعُرِف من الحملات ، وتجِدُ ممن اشتدَّ عليها عُنفاً أناساً من واضعى البرامج الحالية كمسيو لا فيس ، مع أنه

لا عمل للبكالوريا فى تعليمنا القديم الذى نسير عليه الآن ، فرجالُ الجامعة إذ لم يَقْدِروا على لَوْم مناهجهم و برامجهم ، لِمَا يَعْنِى هذا اللومُ من لَوْم أنفسهم ، اتَّهموا شهادة البكالوريا فانهالوا عليها سَبًّا وشَتْماً ، فنَعَتها مسيو لاڤيس بـ « الأثيمة » حيث قال :

« إننى عدوٌّ شهادة البكالوريا الأزرقُ ، إنى أَعُدها أثيمةً [1] » .

وهل من الإنصاف أن تُوصَف البكالوريا بهذا الوَصْف الشديد ؟ لَدَىَّ بعض الشكِّ فى ذلك .

أوضح مسيو لاڤيس فى خُطْبَة عامّة مصادرَ برامج البكالوريا الحاضرة كما يأتى :

« وُضِعَ بباريسَ برنامجُ ناظمةِ الدروس، البكالوريا، من قِبَل أناس من الأثبات الراشدين ، وكُنْتُ منهم ، فاستنبطنا مبادىء من العادة التى قد تكون مُسِنَّةً مثلَنا من غير أن نَعرف ذلك ، ولا نُمارى فى أننا نُعدِّل هذا البرنامج فى الغالب فيَدُلُّ هذا على أننا لسنا راضين عنه تماماً فيكون لنا بهذا أسباب حُكْمٍ مُخَفِّفَة ، بَيْدَ أننا نحتفظ فى كلِّ تعديل بمبادىء ثابتة ، وهذه المبادىء هى أن التربيةَ التى تَخَرَّج بها رجالٌ مثلُنا أفضلُ من كلِّ تربية فيجب ألَّا نَحْرِم الأجيالَ القادمة خيرَها ، وهذه المبادىء هى ، أيضاً ، أن يَعرف كلُّ طالب كلَّ شىء فى زمنٍ ما ، أى أن يَعرِف

(1) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، لاڤيس ، فى الصفحة ٤٠ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

اليونانية واللاتينية والفرنسية و إحدى اللغات الأجنبية والتاريخَ والجغرافيَّةَ والفلسفةَ والرياضياتِ والفيزياء والكيمياء والتاريخَ الطبيعىَّ والفلكَ وأشياء أخرى [1] » .

ومُجْمَل القول أن الطالب يُفتَرض حِفْظُه على ظَهْر القلب معارفَ تامة ، والطالبُ إذ لم يَسْتطِع أن يَحْفَظ سوى قسم ضئيل مما يُكلَّف به ، كما هو واضح ، أضحى الامتحانُ عنده مسئلةَ حظٍّ فقط ، وهذا ما أجاد بيانَه مسيو لاڤيس ، فبعد أن حقَّق مسيو لاڤيس أن الطريقةَ التى يُسار عليها فى مجاوزة الامتحان شائنةٌ قال :

« وإنى ، وإن كنتُ أرى أن المُمَيِّزين (الفاحصين) يتَّصِفون بروح التسامح، على العموم ، أجِدُ منهم فى الامتحانَين : الشفوىِّ والكتابىِّ ، من يَمْنَح التلاميذَ علاماتٍ عاليةً كما أننى أجِدُ منهم من يَمْنَحهم علاماتٍ قليلةً ، فيمكن التلميذَ ، لهذا السبب ، أن يَسْقُط فى قاعة ا وأن يكون من المُبرِّزين فى قاعة ب ، والفرقُ يُظْهِره التعديل » .

ولم يَبْدُ الأشخاص الذين أدْلَوْا بشهاداتهم أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ أكثر تسامحاً مع أنهم لم يشتركوا فى وضع البرامج قطّ ، وإليك بعضَ ما وَرَد فى شهاداتهم .

« والحادثُ الجَلَل الذى أبصره فى أمر البكالوريا هو أن الامتحان يَكْشف عن الحدِّ الأدنى من جهود الطالب ، لا عن الحدِّ الأعلى منها ، فيقوم ذلك الحدُّ الأدنى على مسئلتين أو ثلاث مسائل يكون للحظِّ كبيرُ نصيبٍ فى تعيينها [2] » .

(1) من خطبة لاڤيس عن البكالوريا .

(2) من شهادة وزير المعارف العامة السابق ، ريمون پوانكاره ، فى الصفحة ٦٧٦ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

ولا رَيْبَ فى أن التلاميذ يدركون ذلك فيلجأون إلى جميع الوسائل لتقرير هذا النصيب ، وذلك بأن يَظفَروا بتواصٍ من ذوى النفوذ والوجاهة ، فضلاً عما يحدث من الغِشّ .

« وهل علىَّ أن أُضيف إلى قولى إن عدداً كبيراً من الطلاب يلجأ إلى الغِشّ ؟ فالحقُّ أن الامتحان ، كما هو ، مُفْسِد للأخلاق [٢] » .

وما يَبْحَث عنه التلاميذُ ، على الخصوص ، هو ما يَرُوق الأساتذةَ من الأَجْوِبة ، فالطالبُ يجيب أمام هذا الفاحص عن مارا بأنه رجلٌ عظيم ، ويُصَرِّح أمام ذلك الفاحص بأن مارا لم يكن غيرَ مُجْرِمٍ قَذِر ، فإذا لم يَنْتَبِه الطالب إلى ذلك فأخطأ فى تقدير مذهب الفاحص كُتِب له السقوط .

« ومن الطلابِ مَنْ يَدْرُسون حالَ الفاحصين ، على الخصوص ، فيكتشفون الأسئلةَ التى يَطْرَحها هذا الفاحصُ أو ذلك الفاحصُ لِما كان من تكرارها بين سنة وسنة ، فلا يستعدُّون لغير أجوبتها .

« ومن ذلك أن أحد أساتذة كلية الآداب كان يَوَدُّ أن يُحدِّث عن أدوار عبقرية كُورْناى الخمسة ، فكان الطُّلَّاب مُطَّلعين على ناحية الضَّعْف هذه فيه فيُجيدون معرفةَ تلك الأدوار الخمسة ، ومما حَدَث ذات يوم أن كان الأستاذ الفاحص غائباً فقام نائبه مقامه ، فلمَّا مَثَلَ الطالب المسكين ، ذو العلاقة بصاحب الأدوار الخمسة ، أجاب عن السؤال : ماذا تَعرِف عن كورناى ؟ بقوله : « هنالك

(٢) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، لاڤيس ، فى الصفحة ٤٠ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

خمسة أدوار » ، ولكن الفاحص قال له : « إنك مخطىء ، فلستُ السيدَ [١] .. »

وما يُلقيه الأساتذة من الأسئلة يكون غريباً غير محتمل فى بعض الأحيان فيَنِمُّ على مزاج نفسىٍّ مزعج فيهم .

فيظهر أن همَّهم الوحيدَ إزعاجُ الطالب ، لا البحثُ عما يَعْرِفه هذا الطالب ، فإليك بعضَ الأسئلة التى وُضِعت فى مختلف الكليات فذُكِرت أمام لجنة التحقيق البرلمانى :

« ما هى الأراضى الصالحةُ فى فرنسة لزراعة الهِلْيَوْن ؟

« ما هى الخواصُّ الشافية فى المياه المعدنية بفرنسة ؟

« أتستطيعُ أن تقول لى ما هى الإصلاحات التى قام بها أمير باڤارية فى القرن الثامنَ عشرَ [٢] ؟ »

أفتَجِد كثيراً من أعضاء المجمع العلمى ، خلا المُتَخَصِّصين منهم ، من يَقْدِر على الإجابة عن هذه الأسئلة ؟

إن المبدأ الوحيد الذى يَسير عليه الفاحصون ، فى الحقيقة ، هو الوصول إلى مُعدَّلٍ متوسط بين الراسبين والناجحين ، وهم يتمسكون ، مُدقِّقين ، بجعل نِسْبَة الناجحين خمسين فى المئة على حسب الإحصاء الذى قدَّمه مسيو بويسّون إلى لجنة

(١) من شهادة رئيس جامعة أنفر ، پاسكيه ، فى الصفحة ٢٦٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة أحد أساتذة مدرسة ڤولتير الثانوية ، ماليه ، فى الصفحة ٥٦١ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

التحقيق البرلمانى»[1] ، وما فى انتظام هذا الرَّقْم فى كلِّ عام واستقراره على تلك النِّسْبة يَدُلُّ على ما يَشْغَل بال الفاحصين ، وسيُغِذّون فى السَّيْر أكثرَ من قبل ، فتكون النتائجُ هى هى لو نيطَ نجاحُ الطُّلَّاب بالقُرْعة .

وعلى ما ترى من الحظِّ والنصيب فى نجاح التلاميذ لم يَفتأ الفاحصون يتوجَّعون من عجزهم ، ومَنْ يستمعْ لهؤلاء الفاحصين يحكُمْ بأن أكثريةَ الطلاب العُظمى تتألفُ من البُلْه المساكين ، وإليك بعضَ مقتطفاتٍ من الشكاوى التى عُرِضَت على لجنة التحقيق البرلمانىِّ :

« لم ينفكَّ أساتذةُ كلياتِ الحقوق الفاحصون يُرْسِلُون الشَّكْوَى تِلْوَ الشَّكْوَى من جهل الشُّبَّان العجيب .

« وجاء فى تقرير جديد ، وافقت عليه كليةُ الحقوق فى غرينوبل موافقةً إجماعية ، أن ما يجب تعليمُه لطلبة الحقوق هو اللغة الفرنسية واللغةُ اللاتينية والتاريخ والفلسفة وأن يُجدَّد تعليمُ مُعظم هؤلاء الطلبة الثانوى بأسْره[2] » .

« وقلما تَعرِف أكثريةُ طُلَّاب البكالوريا معارفَ مُحْكَمةً ، ولولا ما يَقع من فَرْط المجاملة والمجاراة ، أحياناً ، ما نال مُعظم الشُّبَّان شهادةَ البكالوريا ، فهذه هى الحقيقة حوْلَ ذلك الامتحان العلمىِّ[3] » .

« ستظلُّ شهادةُ البكالوريا « مقياساً نفسيًّا » فاسداً ، فهى تقوم على قياس

(١) انظر إلى الصفحة ٤٣٨ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة أستاذ مدرسة لاكانال الثانوية ، بيرنيس ، فى الصفحة ١٢٤ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى.

(٣) من شهادة رئيس جمعية التشجيع الزراعى الوطنية ، غراندو ، فى الصفحة ٦٢٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

الذاكرة ، لا على قياس الأذهان ، وهى تقوم على المعارف المُدَّخَرة ، لا على القُدْرة الثقافية المكتسبة ، وهى تقوم على الكمِّيَّة ، لا على الكيفية[1] » .

« وكلما صَعُب نَيل شهادة البكالوريا وتَعقَّد بَدَا حَمَلَة هذه الشهادة من مستوًى متوسط ، وكلما صَعُبَ نَيْلُ هذه الشهادة وتَعقَّد اضْطُرِرْنا إلى إنقاذ طُلَّابها بسَيْلٍ من التسامح والرحمة[2] » .

وأخشى ألاَّ يكون الأساتذةُ أنفسهم هم المحتاجين إلى التسامح والرحمة ، غير أنهم لا يستحقون شيئاً من ذلك ، وذلك لِما يَبْدُو من عجزهم عن إدراك ما فى إرهاق البرامج من عُقْم كبير ، حقًّا أن البرامج كلما أُرْهِقت غدا حَمَلَةُ شهادة البكالوريا من مستوًى متوسط ، وحقًّا أن من العجيب ألا يَفْطَن رجال الجامعة إلى هذا الأمر البسيط جدًّا ، وإنكم لا تفتأون تُضَخِّمون دائرة المعارف التى يجب أن يحتويها دماغ الطلبة المساكين ، أفلا تَعلَمون أن الطلبة لا يستطيعون سوى حِفْظ مِزَق غامضة منها ؟ أفلا تفقهون أن جهلكم لِما هو خارجٌ عن دائرة اختصاصكم يَعْدِل جهلَ الطلبة إن لم يَفُقْه على ما يحتمل ؟

ويقوم سلطان البكالوريا على مالها من نفوذ فى أعْيُن الأُسَر ، شأنُ اللغة اللاتينية التى تكلمنا عنها منذ هُنَيْهة ، فالأُسَرُ تحترمها كنوعٍ من رُتَب الشرف خاصٍّ بتمييز أبنائها من عوامِّ الشعب ، وقد لاحظ رئيس لجنة التحقيق البرلمانى ، مسيو ريبو ، هذا الأمر فذكره فى الكلمة الآتية :

(١) من شهادة الأستاذ فى مدرسة البوليتكنيك سابقاً ، برتران ، فى الصفحة ٥٤٠ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) انظر إلى رسالة « البكالوريا والدراسات اليونانية اللاتينية » لأحد أساتذة السوربون : غبهارت .

« يُنْظَر إلى شهادة البكالوريا التى قُدِّرَت على ذلك الوجه كمستندٍ من مستندات مرسوم شهر مِسِّيدور (الشهر العاشر من السنة الجمهورية) فى حقِّ التّصدُّر (التشريفات) فعادت هذه الشهادة لا تكون ضماناً لحُسْن الدِّراسة ، بل غدَت ضَرْباً من النُّظُم الاجتماعية ، وإن شئتَ فَقُلْ أداةً لفصل الأمة إلى طائفتيْن يحِقُّ لإحداهما أن تطالب بجميع الوظائف العامة على حين تتألف الطائفة الأخرى من الزُّرَّاع والصُّنَّاع والتُّجَّار ومن كلِّ مَنْ يعيشون من عملهم فتعيش البلادُ من هذا العمل [1] » .

(١) من التقرير العام لريبو فى الصفحة ٤٤ من المجلد السادس من التحقيق البرلمانى .

الفصل الخامس

مسئلة التعليم الحديث

والتعليم المِهَنِىّ

(١) التعليم الحديث ـ تاريخ هذا التعليم ـ سبب نتائج هذا التعليم المحزنة مع روعة برامجه ـ معارضة الجامعة ـ رأى وزير المعارف العامة فى مصير المنحطين الذين أسفرت الجامعة عنهم وعجز الجامعة عن إعداد الطلبة إلى الحياة الاقتصادية وإلى العمل ـ (٢) التعليم المهنى ـ يقوم هذا التعليم فى فرنسة على مناهج جامعية ، أى يقتصر على الكتب الموجزة والبرهنة على اللوح ـ أوهام الطبقات المسيطرة ـ جهلها للتطور الاقتصادى الحالى فى العالم ـ أهمية الأعمال الفنية ـ نقص التعليم المهنى فى فرنسة وتقدمه فى ألمانية ـ هزال تعليمنا الصناعى والزراعى ـ مختارات من تقارير ـ أوهام الرأى العام هى التى تعوق تطور المجتمعات اللاتينية فتدفع هذه المجتمعات إلى الطفرة غير المنتظمة فتؤدى هذه الطفرة إلى الارتداد فى الغالب ـ جبروت الأموات

١ — التعليم الحديث

تاريخُ التعليم الحديث مثالٌ بارز لتعَذُّر أبسط الإصلاحات المذكورة فى هذا الكتاب والتى تَهْدِفُ إلى مناهضة العوامل الأدبية كالآراء والأوهام .

خُيِّل لأحد وزرائنا العاملين ، مسيو لِيُون بُورْجُوا ، وذلك منذ بضع سنين ، أن يُصْلِح وحدَه ، وذلك من غير ضجيج ، تربيتَنا القديمة البغيضة ، فتذَرَّع بالعناد كما رأينا آنفاً ، فأحدث بجانب التعليمِ اليونانىِّ اللاتينىِّ تعليماً حديثاً أُحِلَّتْ فيه اللغاتُ الحديثة والعلومُ محلَّ اللغة اليونانية واللغة اللاتينية فينتهى بشهادة بكالوريا خاصة .

وكانت برامجُ هذا التعليم الحديث رائعةً ، وكان الإصلاحُ صحيحاً من الناحية النظرية ، وكانت النتائجُ مُحزِنة .

حقًّا كانت تلك النتائج مُحزِنة لِما كان من معارضة جميع الجامعة لذلك الإصلاح معارضةً صمَّاء ، وحقًّا كان ذلك التعليمُ الحديث ملائماً لاحتياجات مُحقَّقة ، وكان نُمُوُّه ضعيفاً مع ذلك ، ونستند فى إثبات ذلك إلى ما نقتبسه من التقارير التى عُرِضَت على لجنة التحقيق البرلمانىّ ، فَلْنوضِح فى بدء الأمر غايةَ تلك التربية كما لخَّصها أحد وزراء معارفنا العامة السابقين مسيو بِرْتِلو ، قال بِرْتِلو :

« يجب أن تقوم تربيتُنا الحديثة ، عند حُسْن توجيهها ، على دراسة الفرنسية واللغات الحديثة والعلوم ، وعلى إعداد أبناء الوطن إعداداً مُجدِياً للمِهَن التى يمكنهم أن يعيشوا منها ويَخْدُموا بها وطنهم خِدْمَةً حُرَّةً[1] » .

كان هذا البرنامجُ جميلاً لا رَيْب ، وإليك كيف انتفعت الجامعة به :

« وُصِل التعليمُ القديم بالتعليم الجديد الذى نُسِج على مِنْوَاله ، والتعليمُ الجديد هذا هو تقليدٌ ، هو استنساخٌ من الدرجة الثانية ، فمَثَلُه كَشَيْد مَسْرَح الأُودِيُون بجانب المَسْرَح الفرنسىّ (تِيَاتر فِرَانسيز) .

« لم يَبْتَدِع ذلك التعليمُ الجديد شيئاً ولم يشفِ عِلَّة ، فقد بَدَا حاملاً لعيوب التعليم القديم ، وإن شئت فقل مُثْقَلاً بالبرامج ، وهو ، وإن ألغى اللغاتِ الميتة أُضيفَ إليه تعليمُ اللغات الحيَّة والاشتراعُ المُزَاوَل والاقتصادُ السياسىُّ الخ الخ.. وهو يَنِمُّ على نظام الصفوف الوثيقة ، وهو يَفرِض جهوداً متساوية على مدارك

(١) من شهادة برتلو فى الصفحة ٢٢ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

متفاوتة ، وهو لم يُؤَدِّ إلى غير نتائجَ هزيلة ، وهو لم يُؤَدِّ إلى غير قِيَمٍ معدومة[1] » .

« ظَهر التعليم الثانوىُّ العصرىُّ حديثاً ، ولا يرْجِع تاريخه إلى ما قبلَ ثمانى سنين ، ولا يزال تقديرُ نتائجه أمراً صعباً ، ونخشى من الآن ، مع ذلك ، ألاَّ تكون نتائجُه خيراً من نتائج أخيه الأكبر ، فليس ذلك التعليم العصرىُّ غيرَ التعليم القديم مع حَذْف اليونانية واللاتينية منه وتقويتِه من ناحية العلوم واللغات الحيَّة ، فالحقُّ أن هذا التعليمَ سيظلُّ نظريًّا قبل كلِّ شىء ما جُعِل كلُّ أمرٍ عملىّ فى الدرجة الثانية من برامجه[2] » .

« تجِدُون جميع أنصار التعليم القديم إلْباً على ذلك التعليم العصرىّ ، وحديثاً قرأتُ فى كتاب لمسيو رينان : « أنك لا تَرَى أناسا يَصْعُب تغيير أفكارهم أكثرَ من رجال التربية ، فهم إذا ماوَقَفوا عند رأى لم تَجِدْ وسيلةً لتحويلهم عنه ، وهم من الأشخاص المعارضين مُقَدَّماً » .

« وإليكم كيف يَتَكلَّم رئيسُ جامعة كَن الفضالُ مسيو زِيڤور عن التعليم الخاصِّ الذى سبقَ التعليمَ العَصْرِىّ :

« إذا عَدَوْت بعض الشواذِّ وَجَدْتَ رؤساء الجامعة ومفتشيها ومديريها وأركانَها لا يرَوْن فى التعليم الجديد سوى دخيل ، سوى طُفَيْلِىّ أُغْضِىَ عنه مع أسفٍ من غير أن يُقْبَل بقلب ، ويَعُوز الأساتذةُ الوزيرَ المصـلحَ أيضاً ، فعلى ما كُنْتَ تُبْصِره من قليل تحسينٍ فى مادِّيَّات أساتذة الدروس الخاصة لم تَفْتَأ حالُ

(١) من شهادة تلميذ قديم فى مدرسة المعلمين العليا ، مانوثريه ، فى الصفحة ٤٤٩ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة مفتش التعليم ، جاكمار، فى الصفحة ٥١٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

هؤلاء الأساتذة الأدبيةُ تكون دون حال أساتذة التعليم القديم ، وإذا ما أُرْسِل أساتذة التعليم القديم هؤلاء إلى صفوف التعليم الخاص لِيَقْضُوا فيها ما هم مُلْزَمون به من الساعات نحو الدولة كان ضَرُّ ذلك أكثرَ من نَفْعه ما قاموا بذلك على كُرْهٍ وعَدُّوه سُخْرِيَةً مُخْزِيَة » .

« ومِثْلُ ذلك ما يَحْدُث للتعليم العصريّ ، فهو يُنَاهَض بمثل ذلك ، وهو يُجْعَل فى وَضْعٍ يتَعَذَّر معه أن يقوم بأية منافسة .

« أجَلْ ، أُرِيدَ القيام بمحاولة صادقة ، ولكنه أُتِيَ بمحاولة غير صادقة(١) » .

وأضِفْ مُعَارَضَة الأُسَر إلى معارضة الجامعة .

« لا يكون إصلاح تعليمنا الثانوىّ مُؤَثِّراً إلاّ بإصلاح الروح العامة ، أى بإصلاح الروح السائدة للأُسَر الفرنسية .

« تَشْعُر أُسَرُنا الفرنسية بضرورة إصلاح التربية شعوراً مبهماً ، ولكنها لا تُدْرِك ماذا تُساعَد به لبلوغ الإصلاح المنشود إدراكاً كافياً .

« ويُصِرُّ مُعْظَم الأُسَر على التَّطَلُّع إلى المِهَن الهادئة لأبنائها ، كوظائف الحكومة والقضاء والجيش والإدارة وما إليها من الأعمال التى يجتنبون بها شَرَّ الغوائل والمِحَن ما أمكن .

« ولا تبالى تلك الأُسَر بأن تجعل أبناءها قادرين ، بمزاياهم الشخصية ، على مواجهة الكِفَاح من أجل الحياة ، ولا بإنماء روح المسؤولية فيهم .

(١) من شهادة الرئيس الفخرى الأول ، إيليوثيه ، فى الصفحة ٣٠٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« من أجل ذلك لا يعتمد شباننا على إرادتهم الخاصة اعتمادَهم على النِّطاق الذى وُضِعوا فيه ، وهذا النِّطاق هو الذى لا يليق بمجتمعنا الديموقراطى .

« وأهمُّ ما تُعْنَى به أُسَرنا هو أن تَحْصُر الأولاد فى ذلك النِّطاق جُهْدَ الاستطاعة ، وأن تُنْقِذهم من ضرورات تنازع البقاء ، فلا تَجِدُ ما يُشَجِّع هؤلاء الأولادَ على العمل لهذا السبب .

« وإلى الأُسَر أعْزُو أكثرَ الأغاليط العتيدة فى تعليمنا ، وفى هذه الناحية يجب أن يقع أكبر انقلاب ، فتُلَقَّن الأُسَرُ ضرورةَ نَفْخِ روح العمل بحرارة فى أبنائها وضرورةِ حَفْزهم إلى السياحة فى البلدان الأجنبية بعد إتمام دروسهم ، وقد نَصَحْتُ بعض فِتْيَاننا بأن يقيموا بالخارج ، فحَزَنْتُ لقلة ما اتفق لهم من فائدة هنالك ، فهم لم يكادوا يَصِلون إلى جهة حتى أخذتْ أُسَرهم تُلِحُّ عليهم بالعودة أو بأن يبحثوا عن شباب قادرين على التكلم بالفرنسية(١) » .

وتُثْبِت تجربة التعليم الحديث المحزنة فى فرنسة صوابَ المبادىء الأساسية فى هذا الكتاب ، ولا سيما المبدأ القائل إن الأوهام لا تُصْلَح بالمراسيم وإنه لا مَزِيَّة للبرامج بنفسها ، فلا برامجَ فاسدة مع أساتذة صالحين ولا برامجَ صالحة مع أساتذة جاهلين لفنِّ التعليم .

وحقائق كتلك لا تُعَدُّ مبتذلةً ما دامت الجامعة غيرَ مدركة لها بَعْدُ ، كما أن كثيراً من واضعى خِطَط الإصلاح لم يدركوها بعد .

(١) من شهادة الأستاذ فى كلية حقوق ديجون سابقاً ، بلوندل ، فى الصفحة ٤٤٤ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

وانظرْ إلى الألمان تجدْهم قد انتحلوا منذ زمن طويل مالا مَعْدِلَ لنا عنه من الدِّراسات العلمية ، وتراهم يُوغِلون فى هذه الدِّراسات بعزم ثابت وسيرٍ مستمرّ .

« اطلعتُ فى إحدى الصُّحُف الألمانية على الإحصاء الجديد للمدارس الثانوية فى بروسية فأقول : كان مجموع الطلاب الذين يَتَلَقَّوْن فيها تعليماً عاطلاً من اللاتينية ١٢٠٠٠ فى مقابل ١٢٠٠٠٠ كانوا يتعلمون اللاتينية واليونانية ، وكان هذا منذ ستّ عشرةَ سنة ، أى فى سنة ١٨٨٢ ، وأما اليومَ فقد ارتفعت نسبة الطلاب الذين يَتَلَقَّوْن دِراسة ثانوية بحسب المِنْهاج القديم أو شِبْهِ القديم ، مع العَطَل من اليونانية واللاتينية ، إلى ٦٥٠٠٠ فى مقابل ٨٦٠٠٠ حافظوا على التعليم التقليديّ القديم[١] » .

« ومما ذكرناه أن فى ألمانية معاهدَ خاصةً لأنواع التعليم الثانوىّ ، ولا اختلاطَ بين هذه الأنواع ، فلكلٍّ واحد منها مؤيداته ووسائله ، وفى هذا سِرُّ نجاح الألمان ، والأمرُ فى فرنسة على العكس ، ففيها يُراد فَتْحُ أبوابِ المِهَن للجميع مع عدم النظر إلى فروق التعليم والتربية ، أى الاستعدادُ العامُّ ، أجَلْ ، يجب أن تكون جميع المِهَن مُفَتَّحة الأبواب للجميع ، ولكن بشرط الإعداد الوافى والاستعداد الكافى ، ولا تُبْصِر خَلْطاً ولا تسويةً فى البلدان الأخرى كألمانية والنمسة وإنكلترة والولايات المتحدة وإيطالية الخ ، بل تَجِدُ تمييزاً وتصنيفاً[٢] » .

وقد كُرِّرت جميع تلك الانتقادات أمام مجلس النواب عند المناقشة فى الإصلاح الذى أدى إلى تلك النتائج الهزيلة ، فأعْرَب مسيو ماسّه عما فى نفسه بما يأتى :

(١) من شهادة مسيو بويسون فى الصفحة ٤٣٩ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .
(٢) من شهادة فويه فى الصفحة ٢٧٦ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

« سيظلُّ تعليمُنا الثانوىُّ والعالى مَصْنعاً لإخراج موظفين فقط كما فى الماضى على الرغم من التحويلات التى تُدْخَل إلى نظام مدارسنا الثانوية وكلياتنا وعلى الرغم من التغييرات التى يقع إدخالها إلى برامجنا ، وذلك مالم يَنْفُذ التعليم الابتدائىُّ والتعليمُ المِهَنىُّ فيه أكثر من قبل .

« وكان كثير من رجالنا يَتَّجِهون إلى التِّجارة والصِّناعة والزِّراعة والمستعمرات لو وَجَّهت دِراساتُهم الابتدائية التى نالوها نَشاطَهم إلى تلك الوِجْهة ، ولكنهم يرْغَبون فى وظائف الحكومة لأن مَلَكاتِهم تظلُّ عاطلة لا عمل لها خارجَ الخِدَم العامة، وترى الخِدَمَ العامة مُكْتَظَّةً منذ زمنٍ مع ذلك، وترى عدد الذين يَتألَّف منهم صعاليكُ الثَّقافة يزيد منذ زمن مع ذلك ، أى يزيد عدد الذين أسفر تعليمهم عن نُمُوٍّ ما يَعْجِزون به عن قضاء ما فيه من الاحتياجات والذوق والشَّهوات .

« وإذا كان التعليم الثانوىُّ الحاضرُ يَصْرِف الوجوهَ عن التِّجارة والزِّراعة والصِّناعة والمستعمرات وكلٌّ مافيه سِرُّ غِنَى الأمم فإن على التعليم الثانوىّ أن يَتَّبِع فى الغد غايةً معاكسةً تمامَ المعاكسة ، فتختلفُ مناهجُه وبرامجه وخِطَطه عن ذلك ، فالذى يجب أن يُقْتَرح قبل كلِّ شىء هو إنماء روح المبادرة والنشاط والإرادة فى المرء مع إنماء شخصيته .

« ومن الخَطَر ، أيها السادة ، أن يُوَجَّه إلى غرض واحد جميعُ نشاط الأمة ومَلَكاتُها على حين يُعْلَم أن هذه المَلَكاتِ والنشاطَ تَبْقَى عاطلةً لا عمل لها حتماً .

« وهل يُؤَدِّى نظام التعليم والتربية عندنا إلى غير إمداد الجمهورية بكتائبَ من

العاطلين والساخطين والمُنْحَطِّين الذين قد يُصَوِّبون إليها مَلَكاتِهم المُعَطَّلة فيَحُولُون دون تمثيل فرنسة ما يجب أن يكون لها من الشأن المجيد ؟ [1] »

وقد دَعَم وزير المعارف العامة ، مسيو لِيغ ، هذه النتائجَ فأجاد فى بيان نتائج تعليمنا الجامعىِّ بما يأتى :

« نَعَمْ ، إن العامل لا ينال أَجْرَه بدرجة الكفاية فى غير حال ، ولكن ما أهزل حالَ أولئك المُعْسِرين الذين يزاولون المِهَن الحُرَّة فلا يَجِدُون لأنفسهم زُبُنًا ولا مدارَ عَيْش فيَتَسَكَّعُون فى الحياة صُحَاةً قانطين مُثْخَنين من تَبَدُّد أحلامهم ومن عِظَم يَأْسهم ، فلا ترى حظًّا أسوأَ من حظِّهم ولا بُؤسًا أشدَّ من بؤسهم ولا ترى مَنْ هو أحقُّ بالرحمة منهم .

« وماذا يصبح أولئك المُنْحَطون ؟ إذا نظرتَ إلى طبيعة نفوسهم وَجَدْتَهم يَسْلُكون عند اشتداد آلامهم طريقَ اللُّؤم أو طريقَ الثَّوْرَة .

« ذلك ما يقال برباطة جَأْش لوَقْف الهجرة إلى المدن حيث يَهِنُ كثيرٌ من النشاط وحيث يَبْلَى كثير من الشجاعة ولكيلا نُعَرِّض بحجة الانتصار للديموقراطية لمشاهدة مصير هذه الديموقراطية الذى يكون هَجْرَ المَصْنَعِ وبَوَارَ الأرض .

« وفى بلد كفرنسة ، حيث يُمَثِّل أرباب الحِرَف والأعمال (الصِّناعية والتِّجارية والزِّراعية) أربعين فى المئة من مجموع السكان ، أى ١٨ مليونًا من ٣٨ مليونًا من الأهالى ، وحيث ارتفع رأس المال الصِّناعى إلى ٩٦ مليار فرنك

(١) من خطبة مسيو ماسه التى ألقاها فى جلسة مجلس النواب المنعقدة فى ١٣ من فبراير سنة ١٩٠٢ فنشرت فى الصفحة ٦٣٣ من الجريدة الرسمية .

و٧٠٠ مليون فرنك ، وحيث بَلَغ رأس المال الزِّراعى ٧٨ مليارَ فرنك ، وحيث زادت الصادرات فى سنة ١٩٠٠ على أربعة ملياراتٍ من الفرنكات ، لا ينبغى للجامعة أن تُعِدَّ الشبابَ الذين فُوِّضَت إليها أمورُهم للمِهَن الحُرَّة وللمدارس الكبيرة وللأستاذية فقط ، بل يجب عليها أن تُعِدَّهم للحياة الاقتصادية وللعمل أيضاً [1] » .

فلا أَحَدَ يجادل فى سَدَاد هذه المزاعم ، ويمكن أن يقال ، مع ذلك ، إنها لم تَسْطِع أن تُحَوِّل أحداً عن رأيه .

٢ — التعليم المِهَنىُّ

يقوم رجال الجامعة بالتعليم المِهَنِىِّ فى فرنسة وحدَهم تقريباً ، ولا يقومون به إلاَّ وَفْق مناهجهم النظرية ، واستظهارُ الكتب الموجزة إذ كان القاعدةَ الوحيدة لذلك التعليم كان ما أسفر عنه من النتائج صِفْراً كما أسفر عنه التعليم القديم .

ولو لم يكن عندنا عددٌ قليل من المدارس الفَنِّيَّة مَدِينٌ فى وجوده لقوة المبادرة الشخصية فى الغالب ، كمدارس الإخوان التى تكلمنا عنها فيما تَقَدَّم ، لَقُلْنا إنه لا أثرَ للتعليم المِهَنِىِّ فى فرنسة .

ولا يجوز عَزْوُ نَقْص ذلك التعليم إلى الجامعة فقط ، فذلك التعليم ذو حُظْوَة ضعيفة جدًّا لدى الأُسَر بفعل الأوهام الموروثة التى زادتها تربيتنا القديمة نُمُوًّا ، وهذه الأُسَر تعتقد ، على الدوام ، أن التعليم اليونانىَّ اللاتينىَّ وحدَه يزيد الذكاءَ

(١) من الخطبة التى ألقاها وزير المعارف العامة ليغ فى جلستى مجلس النواب المنعقدتين فى ١٢ و ١٤ من فبراير سنة ١٩٠٩ فنشرت فى الصفحتين ٦١٥ و ٦٦٦ من الجريدة الرسمية .

ويَمْنح من يتلقّـونه امتيازاتٍ كبيرةً فى الحياة ، ونحن فى دور انتقال قلّما تَجد فيه شخصاً يُدْرِك اشتمالَ ذلك الرأى على خطأ مُزْدَوج ، فالحقُّ أن تعليمنا يَخْفِض الذكاء ولا يَهَب لِمَنْ ينالونه أيةَ أفضلية حقيقية فى مُعْتَرَك الحياة .

والسببُ الرئيس فى مَقْتنا للأعمال اليدوية وما إليها لا يقوم على ماتتطلبه هذه الأعمال من جهود كبيرة قيامَه على ماتُوحِى به من الازدراء ، وهذا الشعور ، الذى تَتَعهَّدُه الجامعةُ ومسابقاتُها بنشاط ، هو من المشاعر التى أعانتْ أكثرَ من كلِّ شىء على تعجيل انحطاطنا الصِّناعىِّ والاقتصادىِّ فى الوقت الحاضر ، ففى الأمم اللاتينية تُبْصِر أحقرَ الـكُتَّاب والموظفين والأساتذة يَعُدُّون أنفسَهم من طبقة أعلى جدًّا من أرباب الصِّناعة والمحترفين مع أن هؤلاء يَـكْسِبون أكثرَ من كَسْب أولئك ويُنْجِزون أعمالاً تستلزم ذكاءً أكثرَ من ذكاء أولئك .

وينشأ عن هذا المعتقد العامّ أن مُعْظَم الأُسَر تسعى لإدخال أبنائها إلى الطبقة المشتهرة بالعليا ولإخراجهم من الطبقة المعروفة بالدنيا .

وحَوْلَ هـذا الموضوع نَشَرت إحدى المجلات المُهِمّة كتاباً من أحد أرباب الصِّناعة فى شمال فرنسة فأقتطف منه مايأتى :

« من المُحزِن أن ترى الطبقةَ الوسطى فى إحدى المديريات ،التى كانت تطفح حياةً من الناحية الصِّناعية فتَمْلك مصادرَ ثروةٍ عظيمة ، لا تـكترث للأعمال فيها مقداراً فمقداراً مُوَلِّيَةً وجهها شَطْر المناصب الإدارية .

« ومن دواعى الأسف ألا تَجِدَ الأمةُ فى التعليم غيرَ وسيلة لجعل أبنائها من المستخدمين أو من الموظفين ، فجميعُ الناس يَسْعَوْن وراء الوظائف ، وترى البلجيكيين

يستعمروننا فى هذا الزمن على وجه التقريب فيَقْبِضون على زمام المعاهـد الصِّناعية الـكبرى التى تزدهر فى تلك المِنْطَقة .

« ومن الأمثلة البارزة ما حَدَث فى حَوْض موبوجَ الصِّناعىّ منذ تقرير حقوق الحماية ، فهذا البلدُ ضَرَب بسهم وافر فى التقدم منذ سنة ١٨٩٢ ، وذلك بفعل بلجيكيِّى لِياجَ وشارْلُرْوَا الذين أتَوْا لِيُقيموا عِدَّةَ معاهـدَ صِناعيةٍ على الحدود فوجدوا ما يحتاجون إليه من رؤوس الأموال، فوَقَف بنو قومنا مكتوفى الأيدى تِجاه هـذا الغَزْو مستثمرين رؤوسَ أموالهم بطريق القَرْض أو الاكتتاب فى السندات البرتغالية والبرازيلية واليونانية .

« ألاَ إن هذا يُمزِّق القلبَ ، ألاَ إن هذا قاطعٌ للرجاء .

« نحن من المَرْضى ، نحن مصابون بداء السِّلِّ الذى يمشى الهُوَيْنا فلا نَشْعُر به إلا بعد الأوان[1] » .

ونشرت تلك المجـلةُ ، أيضاً ، كتاباً حَوْلَ ما تُـكَلِّفه من الثمن أوهامُنا فى التعليم النظرىِّ الذى نُنْعِم به على شُبَّان مستعمراتنا الأصليين .

« ينظر ابن المستعمرة ، الذى يَعْرِف القراءةَ والـكتابة والحساب ، بازدراء إلى جميع من يُثِيرُون الأرضَ أو الذين يُحوِّلون الحديدَ أو الحجر الأصمَّ فى المَصْنَع ، ويعتقد ابن المستعمرة ذلك أنه من أصل عالٍ وأن من غير اللائق أن يَتْعَب ويَعْرَق ، ويَعُدُّ ابن المستعمرة ذلك نفسَه أوربيًّا ويطالب بامتيازات كالتى للأوربىّ .

« ولا يُسْهَب فى مدارسنا هنالك بدرجة الـكفاية فى بيان نَفْع الزُّرَّاع والعُمّال

(١) انظر إلى عدد مجلة « فرنسة فى الغد » الصادر فى ١٥ من يناير سنة ١٨٩٩

ونُبل أعمالهم وشأنهم فى العالم ، ولا يُبحث ، أبداً ، فى أواخر الدروس أن الخدمة بأجرة هى محل طمع وشوق كالشهادة ، فلذا تخلى الحقول وتهجر المصانع لتعمر المكاتب وتحرم المستعمرة أذكى سكانها .

« أفلا ترون أن ثروة البلاد لا تنمو ورقم الأعمال التجارية لا يزيد إلا إذا كف عن اتباع برامج أم الوطن (فرنسة) فى المستعمرات وعن تعليم أبناء هذه المستعمرات سلسلة ملوك فرنسة من فارامون حتى نابليون الثالث واقتصر فى تعليمهم على مبادىء القراءة والكتابة والحساب مع الإرشاد إلى كيفية استعمال الآلات الزراعية وإلى الطريقة التى تضاعف بها محاصيل حقول قصب السكر والقطن والفول السودانى ؟

« ومن ذا الذى يستطيع أن يحصى الخدم الكثيرة التى يمكن أن تعود على مستعمراتنا بفضل جحفل محلى مؤلف من عرفاء وزراع صالحين يتم اختيارهم من بين شباب أذكياء مجتهدين ؟

« يقال إن مستعمراتنا لا تأتى بشىء ، وذلك لأننا نعنى بوقف حركة أولئك الذين يستطيعون أن ينتجوا فيغنوها[1] » .

وهنا نلمس أهم وجوه الإصلاح فى التعليم ، ولا تدرك طبقاتنا المسيطرة فائدته ، فهى لا تبصر أن تعليمنا القديم على اختلاف صوره غير ملائم لاحتياجات الجيل الحاضر ، وأن نقصه ، مع عدم وجود تعليم مهنى ، هو سبب تأخرنا العميق فى الصناعة والتجارة والاستعمار .

(١) انظر إلى عدد مجلة « فرنسة فى الغد » الصادر فى ١٥ من يناير سنة ١٩٠٢

ولا تفقه الطبقة الوسطى فى فرنسة تطور العالم الحديث ، ومن ثم لا تستطيع أن تعين على السير معه ، والإصلاحات إذ كانت وليدة الضرورة تبدو هذه الإصلاحات بجانب تلك الطبقة ، وتتم بغيرها ، وتكون ضدها بحكم الطبيعة .

ويخفى التطور الاقتصادى الحالى على جامعتنا ، على الخصوص ، خفاء تاماً ، فالجامعة قد جمدت عند حد التقاليد القديمة ووقفت أبصارها عند حد الماضى ، فهى لا ترى أن شأن علماء النحو وفرسان البيان والمتفيهقين وجميع من عرفوا بالثرثرة الفارغة يتوارى يوماً بعد يوم أمام مبتكرات العلوم والصناعة ، فالعالم يسوده الفن الصناعى فى الوقت الحاضر ويكون التفوق فى العالم لأولئك الذين يكونون أكثر من غيرهم عناية بالفن الصناعى بين جميع فروع المعارف ، ووجد من حاول حمل لجنة التحقيق البرلمانى على فهم ذلك ، ولكنه لم يكتب لتلك المحاولة كبير نجاح .

« وفى سنة ١٨٧٠ قهرنا عدو كان أكثر منا تنظيماً من الناحية العسكرية ، واليوم ترى عدواً أحسن منا تنظيماً من الناحية العلمية يقهرنا[1] » .

ويمكن أن يتخرج على ذلك التعليم المهنى الذى يعوزنا ، والذى يصعب أن تجد له أساتذة يقومون به ، عدد عظيم من الطلاب لولا أباطيل الرأى الذى تكلمت عنه آنفاً ، وما عرض على لجنة التحقيق البرلمانى من الوثائق يشتمل على برهان قاطع فى ذلك .

(١) من شهادة أحد أساتذة كلية الحقوق السابقين ، بلوندل ، فى الصفحة ٤٤٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« يتجلّى ، فى الأرقام الآتيـة ، ما مُنِىَ به تقدُّمنا الاقتصادىُّ من الضَّرر بسبب احتكار تعليمنا الثانوىِّ للشَّبيبة ، فقد بلَغَ عدد طلبة فرنسة الذين يتلقَّوْن تعليماً ثانويًّا فى الوقت الحاضر ١٨٠٠٠٠ على حين لم يزِد عدد طلبـة التعليم الفنىِّ والتِّجارىِّ ، حتى الزِّراعىِّ ، على ٢٢٠٠٠ ، فالنسبةُ هى ، إذَنْ ، واحدةٌ فى مقابل ثمانٍ ، مع أن العكس هو ما يَجِب أن يَقَع عند النظر إلى أنه يتألف ممن يتعاطَوْن التِّجارة والصِّناعة والزِّراعة فى فرنسة تسعةُ أعشـارِ السكان وإلى أن سِرَّ حياة الأمة وعظمتِها فى الزِّراعة والتِّجارة والصِّناعة[1] » .

أَجَلْ ، لا رَيْب ، إن سِرَّ حياة الأمم وعظمتَها فى الزِّراعة والتِّجارة والصِّناعة ، لا فى المحامين ولا فى موظفى الدواوين[2] ، فيجب على كلِّ جامعة نَيِّرة أن تُوجِّه جميع جهودها إلى تقوية التعليم الذى يُعطى فريقَ البلاد المُهِمَّ بعَدَده وبما يُنتِجه من الثَّراء ، وليس على التعليم المِهَنِىِّ أن يكافح أوهامَ الأُسَر وحدَها ، بل يجب عليه ، أيضاً ، أن يكافح سوء إرادة الجامعة وعجزَ أساتذتها اللذيْن أشرنا إليهما عند الـكلام عن التعليم العصرىِّ .

والتعليمُ الزِّراعِىُّ هو أهمُّ ما يجب أن يُعْنَى به فى بلد زراعىٍّ كفرنسة ، ومن المؤسف أن يستند هـذا التعليم عندنا إلى الشروح على الألواح وإلى استظهار الـكتب المُوجَزَة .

(١) من شهادة مفتش التعليم ، جاكمار ، فى الصفحة ٥١٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) يعرف الألمـان ذلك جيداً ، فتراهم يكثرون من إنشاء المدارس المهنية يوماً بعد يوم ، فتجد فى سكسونية وحدها ثلاث مدارس لتعليم الفنون الصناعية وثلاث مدارس لتعليم الصناعات العالية و ١١١ مدرسة مهنية لتعليم المهن الخاصة وأربعين مدرسة لتعليم التجارة الخ ، مع أن عدد سكان سكسونية ثلاثة ملايين .

وتَجِدُ فى تقريرٍ لمسيو ميلين ، نُشِر فى الجريدة الرسميـة ، أدلةً مُحْـكَمة فى هـــذا الموضوع ، فمن هذه الأَدِلَّة يظهر قيامُ مناهج التعليم العامةِ عندنا على مبادىء واحدةٍ .

وإذا عَدَوْتَ المعهد الزِّراعىَّ بباريسَ وَجَدْتَ فى فرنسة ٨٢ مدرسةً زِراعية عملية تُـكَلِّف أكثرَ من أربعة ملايين مُسَانَهَةً ، وتشتمل هذه المدارس على ٦٥١ أستاذاً و ٢٨٥٠ طالباً ، أى ما يَجْعَل لـكلٍّ أربعـة طُلَّابٍ أستاذاً واحداً ، أى ما يُـكَلِّف الطالبُ به الدولةَ ١٤٠٠ فرنك فى كلِّ عام ، « وفى كثير من تلك المعاهـد لا تَجِدُ سوى طلاب يَدْرُسون مَجَّاناً ، ولولا هؤلاء لوجب إغلاقُهـا تقريباً » .

ومن الصَّعْب فى بعض الأحيان تعليمُ كثيرٍ من الطلاب تعليماً عملياً ، وليس من هـذا القبيل أن يكون لـكلِّ أربعـة طلاب أستاذٌ واحد ، فيُؤَمَّلُ ، إذَنْ ، أن يكون التعليمُ الزِّراعىُّ فى تلك المدارس الـكثيرة نافعاً حقًّا ، وأن يقوم الشبان الزِّرَاعيُّون الذين يُـكَلِّفون ثمناً غالياً ببعض الخِدَم ، ولـكن هَيْهاتَ ! فلم يكن الأمر كذلك ، ويمكن العالِمَ النفسىَّ الذى يكون على عِلْمٍ بمناهجنا التعليمية أن يُبْصِر ذلك ، فقد بَلَغَتْ تربيـة طلابنا من بقائِها نظريةً مالا تَجِدُ معه زِرَاعيًّا واحداً يستطيع أن ينتفع بها كعامل بسيط فى الحقل ، وإذ إن هؤلاء الزِّرَاعِيِّين ، الذين كان يَجِب عليهم تجديدُ زِراعتنا ، لا يَصْلُحون لشىء تراهم جميعَهم يطلبون أن يكونوا من موظفى الدولة ولا سيما من الأساتذة تقريباً ، فتَجِدُ خمسمئة طَلَبٍ لخمسَ عشرةَ وظيفةً تُصْبِح شاغرةً سنويًّا .

ولَخَّصَت جريدة الطَّان ذلك التقريرَ فقالت مُسْتَنْتِجَةً : « أَلَا تَرَوْن فى هذا

ما يوجب السُّخْرِيَة ؟ إذَنْ يُؤَدِّى هـذا التعليمُ العلمىُّ ، إذَنْ يُؤَدِّى هذا المُغَنَّى الحافلُ بالصِّيَغ المُجرَّدَة ، إلى انتزاع ما فى الزِّراعة من قُوًى حَيَّةٍ بدلاً من مَنْحها مثلَ هذه القُوَى ، ليس لتلك المدارس سوى هَدَف واحد ، وهو إخراج متنافسين لهم أدمغةٌ مَحْشُوَّة بالصِّيَغ والزوائد ذاتِ المَسْحَة العلمية ، لا إعْدَادُ خُبَرَاء عمليين ، فيَنْجَح أصحابُ الأدمغة أولئك فى المسابقات فينالون بها وظائفَ إدارية ، فالجميعُ حُكَّامٌ هنا كما هنالك ! » .

وحقيقةُ تلك الدروس العملية مما أُحْسِن بيانُه أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ ، ومن ذلك :

« أن الأساتذة يكتفون بإملاء الدرس على التلاميذ ، فيَكْتُب هؤلاء التلاميذ ما يُمْلَى عليهم فى ساعة واحـدة من الموادِّ المُخْصِبَة أو غيرِها فلا يفقهون من هذه الشروح شيئاً[1] » .

« ومما يُحْزِن أن تشاهِد مثلَ ذلك الإملاء وكيف أن أولئك الزُّرَّاعَ الصِّغار يَنْسَوْن ما تَعَلَّموه من الكتب المُوجَزَة على جَناح السرعة ، ثم إن أولئك يُعلِّمون الحَرْفَ دون مَدْلوله ، فهم قد عَرَفوا ألفاظاً عن السَّماد والحيوان والنبات من غير أن يَعْلَموا كيف ينتفعون بها ، فإذا لم تزوروا الحقول وتُبْصِروا استغلالَها فإنكم لا تكونون قد صنعتم شيئاً[2] » .

« وكان أحد زملائنا يقول منذ هُنَيْهَة : « إذا كان هنالك ما يوجب الدَّهَش

---

(١) من شهادة أحد أساتذة مدرسة هنرى الرابع الثانوية ، جول غوتيه ، فى الصفحة ٦٣١ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة رئيس لجنة التعليم الزراعى العليا ، دوبور ، فى الصفحة ٧١ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

فهو أنك لا تزال تجدُ شُبَّاناً قليلين راغبين فى الزِّراعة ، فالجميعُ يَرْجِعون عنها » ، ولا شىء أصحُّ من هذا ، فأقلُّ نَظْرَة إلى نظامنا المدرسىِّ يَكْفِى لإثبات ذلك .

« ... لا يَجِدُ التلميذ فى دروسه ما يُثِير فيه حبَّ الحياة الزراعية ، ولا يَجِدُ فيها ما يجتذبه إلى الحقول ، وكلُّ شىء يُقْصِيه عنهما كما يظهر ، فمن طبيعة دروسه أن تقوم على مُزَاوَلة الكتب فقط كما قال مُونْتِن ، وهذه الدروس تُوحِى إليه بازدراء الأعمال اليدوية ، فهى إذ كانت نظريةً لُغَوِيَّةً نحوية فإنها لا تُنْمِى فيه روحَ العمل ولا روحَ الملاحظة ، أى لا تُنْمِى فيـه عامِلَى النجاح الجوهريَّيْن فى كلِّ مِهْنَة ولا سيما فى المِهْنَة الزراعية[1] » .

ونتيجةُ ذلك التعليم هى أن يَمْقُت التلميذ مِهْنَة الزراعة بدلاً من حُبِّها ، وذلك كما تُمْقَتُ كلُّ حِرْفَةٍ يدوية فى كلِّ مكان .

« واليومَ لا يُرِيد العامل أن يرى ابنه يشتغل بيديه ، فهو يُفَضِّل أن يجعل منـه موظفاً صغيراً قليلَ الراتب ، ولا نُبْصِر فى مدارسنا الابتدائيـة غيرَ تَعَهُّدِ هذه الأوهام .

« وفى الأرياف لا يُرِيد كثيرٌ من الزراع أن يرَوْا أبناءهم يَحْرُثون الأرض ، بل يَوَدُّون أن يجعلوا منهم موظفين صِغاراً ، وتنتشر هذه الروحُ بالعَدْوَى ، فنُضْطَرُّ فى فرنسة إلى جَلْب أناس من الطَّلاينـة والبلجيكيين للقيام عندنا بالأعمال اليدوية والتسوية الترابية والأمور الزِّراعية .

« وتُعْمَر الجزائرُ بالمالطيين والإسبان على حين تَكْتَظُّ مُدُننا هنالك بصِغار

---

(١) من شهادة الدكتور فى الآداب ، ر . لاڤوليه ، فى الصفحة ٣٨٨ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

الـكَتَبة الذين يقنعون برواتبَ غيرِ كافية تبعاً لسُنَّة العَرْض والطلب[1] » .

وتزيد وَطْأَة مقتضياتِ الاقتصاد فى الوقت الحاضر مقداراً فمقداراً ، ولا تَفْقَه الأُسَر ولا الجامعةُ لدى الأمم اللاتينية أمرَها ، واقترح أحد الوزراء السابقين ، مسيو هانوتو ، أمام لَجنة التحقيق البرلمانىِّ إنشاءَ مدارسَ مِهَنيَّةٍ مُوَازِيَة للتعليم اليونانىِّ اللاتينىِّ العتيد ، ومما رآه ألاَّ يُحافَظ على هـذا التعليم إلاَّ من أَجْل عددٍ قليل من العلماء الذين يَدْرُسون اليونانيةَ واللاتينية فى المستقبل كما تُدْرَس الفارسيةُ والأرمنية فى مكان آخر، فمشاريعُ كهذه هى جَيِّدَةٌ، وهى تُحَقَّق فى اليوم الذى نُغَيِّر فيه روح الأُسَر والأساتيذ والتلاميذ .

وإذا حَدَث أن تَمَّ ذلك التغييرُ ذات يوم فإنه لا يُرَى أين يُجْمَع أساتذة التعليم الجديد ، نَعَمْ ، إن مدارس الإخوان النصرانيةَ عَرَفَتْ كيف تَجِدُ أساتذة صالحين للتعليم الفنىِّ فيمكن اتِّخَاذُهم أمثلة ، غير أن هؤلاء الأساتذةَ هم من الفنيين الذين يُطْلَب منهم ، كما فى أمريكة ، معرفةُ مِهْنَتِهم دون مبالاةٍ بحيازتهم أيةَ شهادة ، واليومُ الذى تقوم فيه الدولة ، أى الجامعةُ ، بتنظيم هـذا التعليم هو اليوم الذى تكون فيه مسابقاتٌ وأستاذية فيسير التعليم فيه على حَسَب المناهج النظرية التى نَعْرِف نتائجها .

وإذ إن كلَّ إصلاحٍ كبير فى ذلك أمرٌ متعذر قبل إصلاح الرأى العام وَجَبَ ألاَّ يُفَكَّرَ فى سوى التغييرات التى تكون على مقياس صغير ، ومن أحسن ما اقْتُرِح أمام لجنة التحقيق البرلمانىِّ هو تحويلُ المدارس الصغيرة فى الأقاليم بإقامة التعليم

(١) من شهادة نائب رئيس جمعية التربية العامة ، كيلر ، فى الصفحة ٥٥٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

المِهَنِىِّ فيها ، فبما أن الاهتداء إلى أساتذة قادرين على القيام بهذا التعليم من المستحيل وَجَبَ الاكتفاء فيه بالتعليم النظرىِّ المَحْضِ الذى هو ، على عِلاَّته ، أفضلُ من التعليم القديم .

« وفى أثناء إدارتى على الخصوص كانت لدينا فرصةٌ لإنقاذ عدد من تلك المدارس الصغرى بأن يُدْخَل إليها شىء من الزِّراعة النظرية ، أى قليلٌ من التاريخ الطبيعىِّ والفيزياء والكيمياء ، فيواجه التلاميذ بهـذا أمورَ الحياة الرِّيفِيَّة ، وكفى ذلك وحدَه لإنقاذ تلك المدارس الصغيرة ، ومن ذلك أن مدرسةَ نُوبُرْغَ ذاتَ البِناء الرائعِ كانت منحطةً تماماً ، فطُلِب منا أن نُدْخِل إليها شيئاً من التعليم الزِّراعىِّ الابتدائىِّ الراقى ، فلما صنعنا ذلك امتلأت هذه المدرسة بالطلاب من فَوْرِها فغدَت اليوم مزدهرة ، وفى هذا دليلٌ على ضرورة ملاءمة البرامج للبيئات والأوقات[1] » .

« وعندى أنه يَجِبُ ، كما يقول مسيو تيسران ، تحويلُ مدارسنا الثانوية الصغيرة ، بحسب احتياجات الأقاليم ، إلى مدارسَ صِناعيةٍ أو زِراعية مُمَهِّدَةٍ لدخول مدارسنا الخاصة التى هى من طِرازٍ عالٍ ، فهذا أصلحُ لميزانيات المُدُن ومستقبل الأولاد[2] » .

تلك هى إصلاحاتٌ جُزْئِيَّة لا تُؤَدِّى إلى ما هو أبعدُ من ذلك ، وأما الإصلاحات الحقيقية فلا تُمكِن ، كما قلتُ غيرَ مرة ، إلاَّ بتغيير مناهج الأساتذة فى التعليم ، ورَأْىِ الأُسَرِ على الخصوص.

وتغييراتٌ كهذه لا تكون إلاَّ وليدةَ ضروراتٍ قاهرة ، فلا تستطيع البرامجُ ولا الخُطَبُ أن تُقَرِّرها .

(١) من شهادة ممثل الجمعية الزراعية الوطنية ، تيسران ، فى الصفحة ٦٢٦ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة ممثل الجمعية الزراعية الوطنية ، غراندو ، فى الصفحة ٦٢٥ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

وأخذت الضروراتُ القاهرة ، التى قد تُحوِّل رأى الأُسَرِ ذات يوم ، تبدو قليلاً ، و بدأت الطبقاتُ النافذةُ المسيطرة تتألف اليوم من أناس على شىء من اليُسْر ، وأضحت مواردُ أبناء الطبقات المُثقّفة كالقضاة والموظفين والأساتذة الخ ، غيرَ كافيةٍ بسبب زيادة الاحتياجات الحاضرة وعدمِ تَحوُّل رواتب هؤلاء التى عيّنتها الدولةُ منذ طويلِ زمنٍ ، على حين تُبْصِرُ سِعةَ أبناء الطبقات الأخرى تَنمُو باطِّراد .

وتزيد احتياجات الطبقات المسيطرة فيما مضى ، ويَنْقُص ما تُمثّله من شأن فيؤدى ذلك إلى إدراكها ضرورةَ توجيهِ تربية أبنائها إلى وِجْهة أخرى .

ويَتَجلّى آخرُ تفوق للطبقات المسيطرة سابقاً فى ارتداء الثياب الأنيقة ، ولكنها غَدَت من رَثاثة الملابس ما ستَفْقِد به نفوذَها عما قليل ، فمتى غاب هذا النفوذُ بأسْرِه ، كما وقع فى أمريكة و إنكلترة منذ زمنٍ طويل، حَدَثَت فى نفوس الأمم اللاتينية ثَوْرَة عميقة ، وستتمُّ هذه الثورة فى اليوم الذى يُسلّم فيه بالتعاريف الآتية لمختلف الطبقات الاجتماعية كما وردت فى إحدى الشهادات التى أُدْلِيَ بها أمام لجنة التحقيق البرلمانىّ .

« تنطوى الكلماتُ : الصانعُ الصالح والزّارعُ الصالح والتاجرُ الصالح والموظفُ الصالح والضابطُ الصالحُ على مدلولات متساوية ، وذلك لأن هؤلاء الرجالَ ، وإن كانوا يقومون بمِهَنٍ مختلفة ضِمْنَ دائرةِ الديموقراطيـة ، ذوو وظيفةٍ اجتماعية واحدة ، فالفرقُ بين المِهَن لا يُزيل المساواةَ فى المزايا .

« ومُجْمَلُ القول أن جميع أولئك سيكونون من الطبقة المسيطرة فى المستقبل ، ولن تتألف هذه الطبقةُ من أناس تخرّجوا على رَبِّ عمل واحد فبَدَوْا ذوى سِمَة

واحدة ، بل تكون مؤلفةً من خِيار متخصصين فى كلٍّ فرع ، فهؤلاء ، وإن اختلفوا مِهْنةً ، يتشابهون فَضْلاً[1] » .

وقديماً قال ديدرو مثلَ ذلك :

« من شأن الدّراسات النظرية أن تَمْلأَ المُدُن بمُحاجِّين مغرورين و بمتأملين غيرِ نافعين وأن تَمْلأَ الأرياف بمستبدين جاهلين بطّالين مُزْدَرِين ... واعتقد صُنّاعنا أنهم مُحْتَقَرون لأنهم احْتُقِروا فعلاً ، فلنُعلِّمهم أن يُجيدوا التفكير بأنفسهم ، فهذه هى الوسيلة الوحيدة لِنَيْل أكمل المنتجات » .

ولا بدَّ ، قبل انتشار أفكار كتلك ، من حدوث انقلاباتٍ ونشوب ثَوْرات على يد جَحْفَل من حَمَلة شهادات البكالوريا والليسانس ومن أساتذة عاطلين من العمل .

واليومَ تُعَدُّ المزاعمُ المماثلة لما تقدم من قبيل الأمور التى يُكرِّرها كلٌّ واحد مختاراً من غير أن يؤمن بكلمة منها ، ويجب ألا يَعْتَرِينا نَصَبٌ من تكرارها مع ذلك ، قال جول فيرى حين كان وزيراً للمعارف :

« تُعَدُّ السُّلّمُ الاجتماعية على مقاعد المدارس الابتدائية ، فإذا ما اتّخذ المِنْجَرُ والمِبْرَد بجانب الفِرْجار والخريطةِ الجغرافيّة وكتابِ التاريخ ، فكان لهما مالهذه الأشياء من المكان فأصبحا موضوعَ تعليم مُتّزِن مُنظَّم ، زالت أوهامٌ كثيرة وانهارت حواجزُ طَبَقيّةٌ غير قليلة ، وانبثق فجرُ الوئام المُنير فى المجتمع الفرنسىّ » .

---

(١) من شهادة مدير التعليم الابتدائى السابق فى وزارة المعارف العامة . بويسون ، فى الصفحة ٤٤١ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

ولا يقال إن مثل هـذه الأفكار مما يتعذَّر تحقيقه ، فقد حققها الأمريكيون تقريباً ، ففى الولايات المتحدة تَجِد الانقسامَ إلى طبقاتٍ أمراً ضـعيفاً إلى الغاية ، فيَسْهل فيها الانتقال من طبقة إلى أخرى ، غير أن تلك الأمم ليست مُثْقَلَةً بالتقاليد المتأصلة خلافاً لِلاَّتين ، وليس على تلك الأمم أن تناهض جامعـةً قادرة بعيدة من الديموقراطية إلى مالا حدَّ له مُعادِيَةً لـكلِّ تقدم ، وجَبَرُوتُ الأموات هو الذى يُزْعِـج المجتمعاتِ اللاتينيةَ فى تطورها على الخصوص فيدفعها إلى الطَّفْرَة غيرِ المنتظمة فتؤدى هذه الطَّفْرَة إلى الارتداد فى الغالب .

ويحاولُ العقلُ دَحْرَ تلك الظلالِ الهائلة على غير جدْوَى ، والزمانُ وحدَه هو الذى يهيمن عليها فى بعض الأحيان ، وليس الأحياء هم الذين يَخْرُجون ظافرين فى الصِّراع العنيف الذى يُثيرُه اللاتينُ ضِدَّ الأموات منذ قرن .

الفصل السادس
مسئلة التربيـــة

---

(١) تقلب المبادئ الجامعية فى موضوع التربية — لم تثبت الجامعة أنها أهل لمنح تربية صالحة ولا منح تعليم ملائم —هزال ماعرض على لجنة التحقيق البرلمـانى من الخطط القايلة عن التربية —ليس لأكثر الأساتذة رأى صالح أو سيء فى موضوع التربية — (٢) النظام المدرسى هو الأساس الوحيد للتربية الجامعية — تقتصر كل تربية جامعية ، عمليا ، على حفظ النظام فى المدارس الثانوية بأن يصمت التـلاميذ فى غرف الدرس — أوهام بعض رجال التحقيق البرلمـانى فى فائدة مخاطبة عقل التلاميذ — النتائج التى ظفر بها المربون فى إنـكلترة من مخاطبة التلميذ بلغة نفعه دون عقله — علل عجز الأسر الفرنسية عن تربية أبنائها تربية مناسبة — اللاتين مدينون بأثرتهم الفردية للتربية الجامعية من بعض الوجوه — الإنـكليز مدينون لتربيتهم بأثرتهم المشتركة التى هى من أعظم العوامل فى سلطان إنـكلترة السياسى .

---

١ — تَقَلُّبُ المبادىء الجامعية فى موضوع التربية

مسئلةُ التربيـةِ أعظمُ خَطَراً من مسئلة التعليم بدرجات ، وسِرُّ نجاح الإنسان فى خُلُقه أكثرُ مما فى تعليمه ، ومن الحزن أن الجامعة لم تُثْبِت أنها أهلٌ لمَنْح تربية صالحة كما أنها لم تُثْبِت أنها أهل لمنح تعليم ملائم .

ولا نستطيع أن نقول إن مناهج الجامعـة فى موضوع التربية صالحةٌ أو سيِّئة ما دامت الجامعةُ عاطلةً من أىِّ مِنْهاج ومن أىِّ مبدأ تَوْجيهِىّ .

وتعتقد الجامعة ، زمناً طويلاً ، أن التربية باستظهار القواعد والكتب الموجزة ، وتتمسك الجامعة بهذا الخطأ الواضح فلم تنفك تبحث عن الوسائل التى تغير بها تلك الكتب الموجزة ، وتقتصر الجامعة على التصريح عالياً بمحاسن التربية الصالحة .

« فإذا ما رجعت البصر إلى بيانات الجامعة الرسمية وإلى منشورات الوزراء ورؤساء الجامعة وإلى الخطب التى ينطق بها عند توزيع الجوائز وما إلى ذلك وجدتها تردد القول « بأن هدف التعليم الثانوى هو إنشاء الرجل وتكوين الوطنى » ، فهذا أمر لا خلاف فيه ، وهذا أمر واضح ، ولكنك إذا ما خرجت من دائرة المبادىء ودخلت دائرة التطبيق والعمل أبصرت درجة ابتعادنا عن ذلك المثل الأعلى وقلة ما عمل فى سبيل تحقيقه[1] » .

فالحق أنه لم يصنع شىء من ذلك وأنه وقف عند حد الخطب الرنانة العزيزة جداً على الأساتذة ، وما بلغ من النتائج فقد ألمع إليه أمام لجنة التحقيق البرلمانى فى العبارة الآتية :

« وتربيتنا الديموقراطية الفرنسية لأنها ناقصة ، ونظامنا السياسى والاجتماعى الحاضر لأنه لم يعط كل ما كان ينتظر من ثماره ، تجد من العوامل ما يحفز أولئك الذين يمقتون ذلك النظام إلى الإكثار من مهاجمته[2] » .

(١) من شهادة طالب سابق من طلاب مدرسة المعلمين العليا ، مانوفريه ، فى الصفحة ٤٤٤ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة أستاذ سابق فى كلية الحقوق بديجون ، بلوندل ، فى الصفحة ٤٣٨ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

وأما الوسائل التى تتخذ لمنح تربية صالحة فيلوح أن رجال التحقيق البرلمانى جهلوها جهلاً تاماً ، وخيل إلى الكثيرين من هؤلاء الرجال أنها ترسخ فى الذهن بالرياضة البدنية فيرثون لقلتها ، وهى قليلة جداً على الرغم من المنشورات الوزارية البليغة وتأليف الجمعيات الرياضية الخاصة ، فلا تجد شيئاً خلف جميع هذه الظواهر البراقة .

« ولولا ضيق الوقت لأسهبت فى الكلام عن التربية البدنية ، فالحق أن هذه التربية غير موجودة ، وهذا نقص يثير الحزن ، والذى أوده هو أن تكون التربية البدنية على مستوى التربية الذهنية ، وأن تفضل عليها فى السنوات الأولى .

« وهذه التربية على جانب كبير من التقدم فى ألمانية حيث يضعها القوم فى مستوى واحد هى وتعليم اليونانية والرياضيات وأى فرع آخر وحيث تبصرها أمراً إلزامياً .

« وفى ألمانية وجدت أستاذ اليونانية أستاذاً للرياضة البدنية أيضاً ، فلنا فى ذلك قدوة حسنة .

« ويبدو نقص تربيتنا الرياضية شديد الخطر على مستقبل شعبنا[1] » .

كل ذلك صواب إلى الغاية ، غير أن الرياضة البدنية ليست سوى جزء ضئيل من التربية ، فالرياضة البدنية قد تجعل من الناس قوماً جبارين ، غير أننى لا أدرى كيف يمكن التمرينات الرياضية وحدها أن تنمى الصفات التى تتعهدها التربية الصالحة كالمبادرة والثبات والتمييز وضبط النفس والإرادة الخ .

(١) من شهادة العضو فى المجمع العلمى وأستاذ الفلسفة ، بوترو ، فى الصفحة ٣٤٠ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

وتستطيع أن تُدرِك ارتباكَ آراء رجال الجامعة فى التربية عند النظر إلى برنامج الإصلاحات الذى عرَضَه مسيو پَايُو على لَجنة التحقيق البرلمانىّ ، وهذا هو البرنامج الوحيد الذى ينطوى على شىء من التفصيل ، قال مسيو پَايُو :

« دَعُونى أُعِدّ لكم الشروطَ الضرورية لإنماء قوة الإرادة والثبات التى تحتاج إليها البلاد ، فهذه الشروطُ هى على ما أرى :

« ١ — يجب أن يَنقُص الوقت الذى يُقْضَى فى الأمصار نقصاً عظيماً وأن يَقْضِىَ التلاميذُ زمناً كبيراً فى الهواء الطَّلِق وفى التسلية تحت الشمس .

« ٢ — تجب مكافحةُ الوهم الإنكليزىّ وما تناله الرِّياضاتُ العنيفة من الحُظْوة .

« ٣ — يجب أن يُستَبدل فى كلّ مكان بمناهج اليسوعيين، السلبيةِ الموروثة التى لا تزال سائدةً لتعليمنا ، مناهجُ تُثير نشاط الطلبة الذهنىّ وتُنمِى روح الملاحظة والجزم والتمييز فيهم .

« ٤ — يجب أن تُمنَح الأفكار الناظمة للحياة الأدبية والمشاعر الخُلُقية قوةً ومتانة بالعمل الرَّيِّثِ[1] البَذِيم[2] الذى يقوم به أركان الكلية أو المدرسة الثانوية من مُعِيدين وأساتذة ونُظّار ومديرين[3] » .

ترى ما فى ذلك البرنامج من إبهام وعدمِ إحكام ، فالقولُ إنه « يجب أن يُستَبدل فى كلّ مكان بمناهج اليسوعيين ، السلبية الموروثة التى لا تزال سائدة

(١) الريث : البطىء — (٢) البذيم : الصابر على رأى وحزم .
(٣) من شهادة مراقب الجامعة ، پايو ، فى الصفحة ٦٤٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

لتعليمنا ، مناهجُ تُثير نشاط الطلبة الذهنىّ وتُنمِى روحَ الملاحظة والجزمِ والتمييز فيهم » قولٌ جميل لا رَيْب ، ولكن ماهى هذه المناهج ؟ هذا هو ما غَفَل عنه مسيو پَايُو وجميعُ رجال التحقيق البرلمانىّ ، وهم لم يَغفُلوا عنه إلا لأنهم لم يَعرِفوه ، وأما قولُه : « يجب أن تُمنَح الأفكارُ الناظمة للحياة الأدبية والمشاعر الخُلُقية قوةً ومتانة بالعمل الرَّيِّث البَذِيم الذى يقوم به أركانُ الكلية أو المدرسةِ الثانوية من مُعِيدين وأساتذة ونُظّار ومديرين » فهو من قبيل الكلام الذى لا هَدَف له ، فتلك الأركانُ إذا كانت لم تَظفَرْ بالنتائج المنشودة حتى الآن فلأنها عَجَزَتْ عن الظَّفَر بها ، وهل من الرأى أن يُعتَقد أنها تُبدِّل مزاجَها النفسىّ الراهنَ بمثل ذلك التبكيت الفارغ ؟ كان الأَوْلَى أن يُؤْتَى بنصائحَ عملية بدلاً من تلك الأفكار الصبيانية .

وليس مسيو پَايُو وحدَه هو الذى صاغ مثل تلك النصائح الغامضة أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ ، فما أكثر الشهودَ الذين أبصروا الصِّفاتِ التى يجب أن يتحلّى بها التلاميذ ! فلا يستلزم مثل هذا الأمرِ كبيرَ حَصَافة .

« ويجب أن يُلقَّن طُلّابنا حُبَّ المُعيَّنَاتِ لا حُبَّ المُجرَّدات ، وأن يُنمَّى فيهم روحُ الملاحظة وخُلُقُ المبادرة وكلّ ما يَصعُب وجودُه فيهم من الصِّفات لعدم إعداد تربيتنا إياهم لمثل ذلك[1] » .

ولا شىء أصحُّ من ذلك ، بَيْدَ أننى أسأَلُ ثانيةً : ماهى المناهجُ التى يجب

(١) من شهادة أحد أساتذة مدرسة ڤولتير الثانوية ، پوتل ، فى الصفحة ٥٦٤ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

اتخاذُها لمَنْح الصفات المطلوبة ؟ لا رَيْبَ فى أن صاحب ذلك القول فَضَّلَ السكوتَ على سَرْد نصائحَ كالتى أتى به مراقب الجامعة مسيو بايو .

فالواقعُ هو أنه ليس لدى الأساتذة الذين تخرَّجوا على الجامعة أىُّ فكر قاطع فى موضوع التربية ، صالحاً كان هذا الفكر أم رديئاً ، وقد عَبّر أحدُ أساتذة مدرسة لويس الكبير ، مسيو بيلو ، الذى هو من أكثرهم وجاهةً ، عما يُساوِرهم من ارتباك وتقلّب ، وذلك فى خُطبة ألقاها فى حفلة توزيع الجوائز ، فأَقتطِف منها ما يأتى :

« يُطلَب منا ، أكثرَ مما فى أىّ وقت ، أن نقوم بعمل المُربِّين فنُعِدُّ مبادىء للشبيبة ونُدرِّب عزائمها ، فكيف نَصِلُ إلى ذلك من غير أن نَجُور على الشخصية التى تتكوّن ، ومن غير أن نُعرِّض للخَطَر حريةَ خِيارِها المُقبِل ، ومن غير أن نَضغَط قوةَ الإبداع الفطرىّ فيها ؟ وهكذا يتجلى واجبُنا على وجهين متناقضين ، فمن جهةٍ يجب أن نكون مُؤثِّرين فى المديرين والمعلمين مُلقِّنين إياهم ، ومن جهةٍ أخرى يجب أن نحترم حريةَ الفكر والغريزةَ فى الفرد ، فإذا ما غَفَلْنا عن هذه الجهة من عملنا اتُّهِمنا بأننا نظريُّون مُبْطِلون للنشاط الناشىء ، وإذا ما غَفَلْنا عن تلك الجهة اتُّهِمنا بأننا مرتابون قاذفون بنفوس تلاميذنا النّاجين من حَمْأةٍ[1] على غيرِ هدًى فى أعاصير الحياة[2] » .

٢ — النظامُ المدرسىُّ هو الأساسُ الوحيد للتربية الجامعية

تُدرِك من خِلال ذلك التردد أن الجامعة تَدَعُ فى ميدان العمل كل تربية ،

(١) الحماة : الطين الأسود .

(٢) انظر إلى عدد جريدة الطان الصادر فى ٣٠ من يوليه سنة ١٨٩٩ .

ولا تُحدِّث عنها إلا فى الخُطب التى تُلقى على الجمهور ، وتقتصر كلُّ تربية تَمنَحها، فى الحقيقة ، على نظام المدارس الثانوية الثقيلِ الجائر الذى يَهدِف إلى صَمْت التلاميذ فى الغُرَف التى يُحْصَرُون فيها .

ويجب ألاّ نَطعَن فى النظام، فالنظامُ أشدُّ ما يحتاج إليه الإنسانُ من صِفات الخُلق على ما يحتمل ، فعلى من يَوَدُّ قيادة الآخرين أن يَعرِف كيف يَضبِط نفسه قبل كلِّ شىء ، وهذا لا يُبْلَغ إلا بممارسة الطاعة ، ومن المؤسف أن تَرَى نظام المدارس الثانوية الضَّيِّقَ المُتنطِّس الشكلىَّ أسوأَ النُّظُم ، ومن العَبَث ، مع ذلك، أن بَحَث جميعُ من أدْلَوْا بشهاداتهم أمام لَجنة التحقيق البرلمانىّ عن وسائل استبدال غيره به .

وشاطر رئيسُ لَجنة التحقيق البرلمانىّ ، مسيو ريبو ، الوَهْمَ الذائعَ الدالَّ على درجة جهل الناس لروح الطفولة فسأل عن إمكان « الوصول إلى نتائجَ صالحةٍ بمخاطبة عَقْل التلاميذ » ، فاسمع ماذا أُجيبَ عن سؤاله :

« أرى العكس ، فيجب العيش بين تلاميذنا للشكِّ فى هذه المُعضِلة ، فنحن لا ننتهى إلى نتيجةٍ بمخاطبتنا لعقول تلاميذنا[1] » .

لا جَرَمَ أنك لا تستطيع تربيةَ التلميذ بمخاطبة عقله ، ومن يَعرِفون مزاج التلميذ النفسىَّ مُجْمِعون على هذا ، ومن الخطأ البَيِّن أن يُظَنّ أن المُربِّين من الإنكليز يخاطبون عقلَ طُلّابهم ، فالإنكليزُ يَعُدّون العقل دِعامةً قَصِفة فلا يخاطبونه ، وإنما يخاطبون التلميذ بلغة المنفعة التى هى أساسٌ متين فيُبْنَى عليه

(١) من شهادة المعيد الفصلى فى مدرسة هنرى الرابع الثانوية ، بيكينيا ، فى الصفحة ٤١٩ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

بُطْماً نِيئة ، فالطالبُ الإنــكليزىُّ يؤدى واجباتِه كما يشاء ومتى يشاء ، وللطالب الإنــكليزىِّ كلُّ الحرية فى التنقل طليقاً فى المدرسة ، غير أن الطالب الإنــكليزىَّ إذا ما أساء تأدية واجبه حُمِل على تأديته ثانيةً ، وهو إذا ما أساء التصرف فى حريته فاقترف ذنباً كبيراً جُـلِد علناً مهما كان عمره ، وهو إذا لم يَعْمَل أو لم يَدَع الآخرين يَعْمَلون طُرِد ، وهو ، إذَنْ ، يرى أن كلَّ النفع فى حسن سلوكه، وهو ، إذَنْ ، يُدْرِكُ هذا جيداً .

و إننى أُكرِّر ما ذكرته فى فصـل آخر فأقول إن نظام التربية الإنــكليزية الذى ما فتئَ أناس يُوصُوننا بانتحاله لا يلائم شباب اللاتين ذوى الشعور الضعيف بالمسؤوليــة ، و إلى هذا أشار مدير مدرسة إنــكليزية كبيرة أُقيمت فى آزاى من أعمال فرنسة حيث قال مخاطباً صَحَفِياً أتى لزيارة مدرسته :

« إن الفرق بين الفتى الإنــكليزىِّ والفتى الفرنسىِّ كالفرق بين اللَّبَن والزَّاج، و إن المِنْهاج الذى يكون نافعاً للأول يكون شُؤماً على الآخر ، فأما الإنــكليزىُّ فعاقلٌ متأمل مواظب على واجبه فلا أرى حَمْلَه على النظام لخضوعه له من تلقاء نفسه، وهو يَعْرِف المباح والمحظور فلا يُجاوز حدود النظام الذى فُرِض عليه فرضاً أبَوِيًّا ، وأما الفرنسىُّ فذو جُموح ، فتراني أُطْفِىءُ فِتَنه ونَزَوات حُرِّيَّته ، وماذا تريد يا سيدى العزيز ؟ لـكلِّ أُمَّة خلالُها وعيوبها ، فالشبيبة الفرنسية كريمة ولـكنها مندفعة مُتَأَجِّجة غيرُ صَبُور على الطاعة ، وهل أُضيف إلى ذلك قولى إنها فاجرة ؟ تتنبَّه حواسُّها مُبَـكِّرَة على حين تظلُّ حواسُّ شبابِ الإنــكليز هادئةً بفعل التمرينات الرياضية العنيفة وتظلُّ خامدةً بما تورثه ألعـابُ التِّنِس وكُرَة القدم والصَّوْلَجان من التَّعب » .

تلك التأملاتُ صائبةٌ ، فالإنــكليزىُّ إذ فُطِر على النظام الباطنىِّ وراثةً فإنه لا يحتاج إلى أىِّ نظام خارجىّ ، وقد لاحظ هـذا الأمرَ الأساسىَّ أحدُ أساتذة مدرسة جانسون دوسايى الثانويةِ ، مسيو بِيلْسُور ، الذى ساح كثيراً فقال فى خُطبة توزيع الجوائز :

« ... أسْمَعُ من جميع الجهات ما يُحرِّضكم على اتخاذ الأنغلوسكسون قُدْوَةً ، فألوم نفسى على قَطْع انسجام هذه الحَفْلة ، ولو لدقيقةٍ واحدة ، حين أقول : إذَنْ ، قلِّدوهم ما اعتقدتم احتياجكم إلى ذلك ، وأما أنا فقد وَجدْت فى البلدان التى تتجلى فيها حريتهم احتراماً عجيباً للسلطة، وتمسُّـكاً دينيًّا بتقاليدهم الموروثة ، و إطاعة ظاهرة لـكلِّ أمر صادر منذ الأزل[1] » .

و إننا ، من غير أن نحاول انتحالَ عَمَل خَطِر غيرِ نافعٍ كتقليد التربيـة الإنــكليزية ، يَسْهُـل علينا أن نَتبيَّن ماذا يجب أن نغيِّره فى نظام المدارس الثانوية بلا عناء ، و بيانُ الأمرِ أن المراقبة الدائمة المزعجة تُوغِر صَدْر الطالب غَيْظاً ، فاتْرُكوا له شيئاً من الحرية إلى أن يخالف الأنظمة ، فإذا ما اجترح ذلك فُرِض عليه النظام فَرْضاً وثيقاً ، وهو إذا ما بَلَغ حدًّا مُعَيَّناً من العمر أمكن السماح له بالخروج وحدَه، وهو إذ كان يَعْلَم أن هذه الرُّخصة تُسْتَرَدُّ منه عند سوء سلوكه فإن مصلحته تـكفى لِيَفهم ما ذا يؤدى إليه تَصَرُّفه السَّيِّئ من المحاذير ، وهذا هو الذى بدأ يدركه عدد من الأساتذة قليلٌ جدًّا .

«قمتُ ببعض التجارب فى حَقْل الحرية وفى صَدَد ما يُمْنَحه الـكِبار من الثِّقة ،

---

(١) انظر إلى عدد جريدة الطان الصادر فى ٣٠ من يوليه سنة ١٨٩٩

فأورد مَثَلاً من غير دخولٍ فى الجُزْئيَّات ، وذلك أننى حينما وَصَلت إلى مدرسة سانت بَارْب وَجَدْت حَظْراً على أىِّ تلميذ أن يَخْرُج وحدَه مهما كانت معذرته ، فإذا ما اضْطُرَّ إلى مراجعة طبيب الأسنان مثلاً ، وَجَب أن يرافقه خادم .

« وجدتُ كبيرَ عَنَاء فى نَيْل إذْن للتلاميذ فى الخروج وحدَهم ، وذلك أنه كان يجب أن ينتظر التلميذ فى الرَّدْهَة مع الخادم الذى يرافقه وأن أُبَلِّغ المديرَ ذلك ، ثم استطعتُ أن أنال إذْناً للتلاميذ فى الخروج وحدَهم مع الاعتماد على وَعْدِهم الشَّفَوِىِّ ، فتجدوننى غيرَ آسفٍ على ذلك أبداً[1] » .

ومن السهل أن تُدْرَك عِلَّةُ تلك النتائج ، وذلك بأن تفترض أن التلميذ بَلَغ من ضِيق البصيرة ما يَجْرُؤُ معه على سوءِ التصرف فى حرية لم تَلْبَث أن تُسْتَرَدَّ منه عند أول مجاوزة للحدود ، فلا بُدَّ من مَنْح الشبان بصيصاً من الحرية ليَعْلَموا كيف يسيرون وحدَهم عند ما تُلْقَى حبالهم على غواربهم ، ومما كان يَحْدُث بفرنسة فى أوائل إدخال الخطوط الحديدية إليها أن تُغلَق حُجَيْرَة السُّيَّاح بالمِفْتاح خَشْيَةَ أن يَخْرُجوا منها فى أثناء سَيْر القِطار ، وليس بعيداً الوقتُ الذى كان السُّيَّاح يُحْجَزون فيه داخل غُرَف الانتِظار ريثما يَحْضُر القِطَار ، وذلك مَخَافَةَ سقوطهم تحت عَجَل القاطرة ، وأما اليومَ فإن الحُجَيْراتِ لا تُغْلَق بالمفاتيح ولا يُمْنَع السُّيَّاح من السَّيْر على الأرصفة فعَجِبَت الشركات حين أبصرت أن السُّيَّاح لا يَخْرُجون من الحُجَيْراتِ فى أثناء سَيْر القطار ولا تَدُوسهم القاطرات فى المَحَطَّات ، ومن هذا ترى أن مَنْح الرجال والأولاد قليلاً من الحرية يُعَلِّمهم ألَّا يُسِيئُوا استعمالَها .

(١) من شهادة مدير الدروس فى سانت بارب وأحد المميزين فى امتحان القبول لمدرسة البوليتكنيك ، لوسيان ليفى ، فى الصفحة ٥٧٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

ولا يزال رجال جامعتنا بعيدين من إدراك مثل تلك الأمور ، وفى القصة الآتية التى رواها مسيو دُوكُوبِرْتَن دليلٌ على ضَعْف معرفتهم لعلم النفس فى موضوع التربية ، قال مسيو دُوكُوبِرْتَن :

« وقع ذات يوم خميس ، فى إحدى مدارس باريس الثانوية ، الحادثُ المؤلم الآتى الذى أَحْفَظ ذِكراه المُمِضَّة ، وهو : أن خمسةَ عشرَ تلميذاً من كِبار التلاميذ ومتوسطيهم أَذِنَ لهم آباؤهم فى الذهاب إلى غابة بُولُونْيَة ليشتركوا فى مسابقة لُعْبة كُرَة القَدَم بينهم و بين تلاميذ مدرسةٍ ثانويةٍ أخرى ، فلمَّا حان وقت الذهاب مُنِع أستاذ الدروس الذى عُهِد إليه فى مرافقتهم من الذهاب ، وماذا يُصْنَع ؟ بَرَز عَرِيف فرقهم ، الذى كان طالباً طَيِّباً محبوباً محترماً من قِبَل رفقائه ، معاهداً على إنجاز كلِّ شىء أن لو كان أستاذُ الدروس ذلك حاضراً ، ومما قاله : « هُمْ وَعَدُونى بذلك ، فأَعْطِى كلمةَ شَرَفى » ، فما كان جوابَ مُخَاطَبِه إلاَّ قَوْلُه : « أَأَثِق بكلمة شَرَف تَصْدُر عن طالب ؟ » — اعْلَموا أن فَنَّ تربيتنا يقوم على هذه الكلمة وهى : أن كلمة الشرف لا تساوى شيئاً ، ويَشْعُر التلميذ بذلك فيُطَأْطِئ رأسه ... أفلا تَرَوْن أن حادثاً كهذا مما يُفْسِد حياةً بأَسْرِها[1] ؟ »

ومن الأساتذة شِرْذِمَةٌ قليلون أَلْمَعوا إلى نتائج تلك الرَّقابة المُتَنَطِّسة الدقيقة التى يَخْضَع لها الطلاب ، فإليك قولَ الأب دِيدُون فى ذلك :

« إن الولد الذى يَشْعُر بخضوعه فى كلِّ حين يأخذ حِذْره ، وإن مبدأ التحدِّى هذا هو من أخطر مناحى التربية ، فهو يُؤَدِّى إلى الضغط ، وهو يُؤَدِّى إلى الغَضْب ،

(١) انظر إلى كلمة دوكوبرتن فى الصفحة ٨٠٨ من المجلة الزرقاء « ريفوبلو » لسنة ١٨٩٨

وهو يُؤدِّى إلى ظهور عبيدٍ منفعلين غيرِ فاعلين ، وهو يُؤدِّى إلى ظهور عُصاة وإلى ظهور محتالين يتفلّتون ، دوماً ، من الرّقابة مُتحدِّين أو مُخادعين[١] » .

والولدُ إذا ما شعر بأنه غيرُ مُراقَبٍ اعتقد أن كلَّ شىء مُباحٌ له ، ولسُرعان ما أبصرت الأُسَر ذلك ، فهى ترى عدمَ احترامِ أولادها لها مع أن سلطان الأب عند الإنكليز عظيمٌ لا جِدالَ فيه ، وتنقُص إطاعة الأبناء للآباء عند اللاتين يوماً فيوماً .

« لم يكد الأولاد يجرُؤون على الكلام بغير إذنٍ حَولَ مائدة أبيهم ، وذلك حينما كنتُ فى المدرسة الثانوية ، وأما اليومَ فقد تبدّل الأمرُ ، فالأبناء هم الذين يُبْدون آراءهم فى كلِّ موضوع على حين يَصْمُت آباؤهم حتى يُتمُّوا كلامهم إن لم يكن صَمْتهم هذا عن إعجاب ، وهكذا ضَعُفت مكانة الآباء كثيراً منذ بضع سنين ، ويَوَدُّ الآباء وجودَ سِيادة عند أولئك الذين يُفوِّضون إليهم أمرَ تربية أبنائهم ، ولكن سلطة رؤساء المدارس قلّت فى وقت كثُر الاحتياج إليها فيه ، ولكن عِنان النظام أُرخِىَ فى وقت وَجَبَ شَدُّه فيه[٢] » .

وإذا كان الآباء الفرنسيون لا يَعْرِفون تَحمُّل أبنائهم على احترامهم فإنهم هم المخطئون فى ذلك ، فهم يُباسِطونهم كثيراً فلا يَبْقَوْن نافذين عندهم .

« ولا أعتقدُ صلاحَ الولد بطبيعته ، فالولدُ خبيث ، فيجب أن يُحْمَل على

(١) من شهادة أحد أساتذة مدرسة أركوى ، الأب ديدون ، فى الصفحة ٤٥٩ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة الأستاذ فى مدرسة بوفون الثانوية ، داليميه ، فى الصفحة ٥٥٧ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

خَشْيَة أبويْه قبل أن يُحْمَل على محبتهما ، ويجب أن يكون الخوفُ رأسَ الحكمة عنده ، وهو إذا ما أصبح حكيماً سَهُلَ جعله مُحِبّاً[١] » .

ويلوح لى أن المراقب المتواضع الذى أبدى هذا القولَ أحسنُ اطّلاعاً على روح الولد من مُعْظم الآباء والأساتذة ، فالولدُ الذى يُعَدُّ فى أدوار حياته الأولى تَرْديداً لِسِلسلة الأجداد يتّصف بعيوب الفِطْريّين مع صَوْلَتهم على الأقل ، وهو خبيث ما وَجَد للخُبْث سبيلاً من غير محذور ، والخوفُ ، لا العقلُ ، هو الذى يمكن أن يَرْدَع غرائزَ الشرِّ فيه ، ومن يَعْرِف أن يكون مرهوباً يَكُنْ عارفاً كيف يُطاع ، ومن قول الأب ديدون الصائب أمام لجنة التحقيق البرلمانىّ :

« مَنْ يُحْسِن القيادة يُطَع على الدوام ، ومن يُسِيء القيادة لا يَتَّفِقْ له ذلك ، حتى من قِبَلِ أناس ممتازين يُظَنّ أنه أحْسَن تدريبهم[٢] » .

ومن دواعى الأسف أن كان فنُّ القيادة يعوز أكثرَ أساتذتنا عَوْزاً تامّاً ، وفنّ القيادة مما لا يُعلّم فى الكتب .

وما فى المدرسة من نظام ثقيل إذ كان لا يَدَعُ للتلميذ أيّةَ قوةِ مبادرةٍ (مضافاً إلى ما فى حياته المنزلية من تساهل وما لِأبَوَيْه من عدم نفوذ لديه) فإنه يُحوِّل هذا التلميذَ إلى مخلوق صغير غيرِ مُحْتَمَلٍ ذى أَثَرَةٍ عاجز عن السَّيْر خُطْوَةً واحدة من غير توجيه ، ويَسِير الشابُّ الإنكليزىُّ ، الذى لا يَشْعُر بحماية أبَوَيْه له ولا بمراقبة الأساتذة إيّاه فى المدرسة ، إلى حياة تختلف عن حياة تلاميذ مدارسنا الثانوية اختلافاً تامّاً ، والشابُّ الإنكليزىُّ إذ كان يتعوَّد منذ صِباه عدمَ الاعتماد على غير نفسه مع

(١) من شهادة مراقب مدرسة سانت بارب العام ، پوتو ، فى الصفحة ٣٩٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

(٢) انظر إلى الصفحة ٤٥٨ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

الـكفاح فإنه لا يَلْبَث أن يتعلَّم احترام الآخرين وضَبْطَ رَغَباتِه ومعرفةَ المباح والمحظور ، والشابُّ الإنـكليزىُّ يتعلَّم ، عن تَجْرِبَةٍ ، أنه لن يكون له رفقاء وأصدقاء إلا إذا ضَحَّى بشىء من أَثَرَته فى سبيلهم و إلا إذا تَنَزَّل للمجتمع عن شىء من شخصيته .

واللاتينىُّ مَدِينٌ بأَثَرَته الشخصية لتربيتـه على الخصوص ، وأَثَرَةٌ كهذه تكون كثيرةَ الشؤم على مُـكْنَة الأمة ، والإنكليزىُّ مَدِينٌ بأَثَرَته المشتركة لتربيته على الخصوص ، وأَثَرَةٌ كهذه تجعله خطَراً على الأمم الأخرى ، ولـكنها كانت من العوامل الأولى فى عَظَمَة إنكلترة السياسية .

البابُ الخامِسُ
رُوحُ التَّعْلِيمِ والتَّربيَة

الفصل الأول

دعائم التعليم النفسية

---

(١) أسس التعليم النفسية بحسب مبادئ الجامعة — علة إسهاب الشهود أمام لجنة التحقيق البرلماني فى التعليم من غير أن يتساءلوا عن كيفية نفوذ الأمور فى النفس والاستقرار بها — إجماع الجميع على استناد التعليم إلى الذاكرة من غير أن يجادل أحد فى ذلك — (٢) النظرية النفسية للتعليم والتربية — تحويل الشعورى إلى غير الشعورى — تقوم كل تربية على فن تحويل الشعورى إلى غير الشعورى — يوصل إلى ذلك بإحداث تناد شعورى للخواطر فى بدء الأمر ثم بتحول ذلك إلى غير الشعورى — سنة تنادى الخواطر وإحداث ما هو غير تنبهى — انحلال اللاتنبهى — سلطان اللاتنبهى — لم يخرج الإنسان من دور الهمجية إلا بعد أن علم كيف يسيطر على لاتنبهاته الموروثة — التربية الباطنية — يجب أن تؤثر التربية فى لاشعورية الولد ، لا فى عقله الضعيف — تطبيق تلك المبادئ فى جميع موضوعات التعليم — سنن الاقتباس واحدة فى جميع فروع التعليم والتربية — (٣) كيف يفسر تكوين الغرائز وأخلاق الشعوب بنظرية تنادى الخواطر الشعورى بعد تحوله إلى اللاشعورى — تطبيق المبادئ العامة السابقة على أحوال خاصة — تكوين غرائز الحيوانات — تكوين أخلاق الأمم — كيف تنشأ العادة عن التجربة وكيف تصبح العادة وراثية فى نهاية الأمر ، أى تصبح غريزة فتتألف منها أخلاق الشعب — (٤) التربية فى الوقت الحاضر — رأى الأساتذة فيما لقواعد التربية من القيمة الضعيفة — جهل روح الولد — ليس لتربيتنا دعامة سوى الثرثرة — إمكان قيامها على أساس نفسى — (٥) التعليم التجربى — يجب أن يقوم كل تعليم على التجربة فى بدء الأمر — يجب أن تكون التجربة سابقة للنظرية — تقوم أفضلية التعليم الإنكليزى والتعليم الألمانى على تطبيقهما لهذا المبدأ باستمرار — يجب ألا تقتصر العلوم وحدها على المنهاج التجربى ، بل يجب أن يقوم التاريخ واللغات والجغرافية وما إلى ذلك على ذلك المنهاج أيضاً .

---

١ — أُسسُ التعليم النفسيةُ بحسب مبادئ الجامعة .

فرَغنا من الجزء الانتقاديّ فى هذا الكتاب تقريباً ، واستندنا إلى ما أُدْلِيَ به أمام لَجْنة التحقيق البرلمانىّ من الشهادات ، ومنها شهاداتُ رجال الجامعة ، فبيّنّا قيمةَ ما أنجزه هؤلاء الرجال من التعليم والتربية ، ونحن حين أثبتنا تَعَذُّرَ كلّ إصلاح فى الوقت الحاضر كان لنا ألا نقترح شيئاً فى هذا السبيل .

لن نقترح شيئاً من ذلك ، وإذا كنا نداوم على بحثنا فلأننا نرى من المفيد أن نُعيِّنَ ما لا يزال رجال جامعتنا يجهلونه جهلاً تامًّا من المبادئ النفسية للتعليم والتربية ، وبعد أن نَعرض هذه المبادئ نَرى من الضروريّ أن نُبَيِّن أهميتها فنُثْبِتَ كيف تُطَبَّقُ فى جميع فروع التعليم .

وإذا ما نظرنا إلى الأمر من جهة النَّفْع المَحْض لم نَجِد لهذا البحث أيةَ فائدةٍ فى الزمن الحالىّ ، وستتجلى فائدتُه حينما تُؤدِّى مقتضيات الاقتصاد والاجتماع القاهرةُ إلى تغيير حالة أساتذتنا وأُسَرنا وتلاميذنا النفسية .

وإننا قبل أن نَعرض المبادئ النفسية التى يجب أن تكون أساساً للتعليم نرى أن نذكر فى بضع كلماتٍ ما تقول به الجامعة من المبادئ .

سَبَق أن قُلْنا ، عند الكلام فى التحقيق البرلمانىّ ، إن مما يستوقف النظرَ وجودَ رجالٍ فُضَلاءَ كثيرين يَبْحثون مُطَوَّلاً فى التعليم والتربيـة من غير أن يسألوا مرةً : كيف تَنفُذُ الأمورُ فى الذهن وتستقرُّ به ؟

والحقُّ أنه لم يَحِقّ لهم أن يسألوا ذلك ، ففى أىّ اجتماعٍ لا يُناقَش فى المبادئ التى يُجْمع جميع الناس عليها ، والحقُّ أن من المُسَلَّم به لدى جميع رجال الجامعة فى

العِرْق اللاتينىّ كَوْنَ الأمور تَرْسَخ فى الذهن بالاستظهار ، فإذا كان التعليم القديم يُؤدِّى إلى نتائجَ محزنةٍ فإن هـذا لا يُعْزَى عندهم إلا إلى استعمال البرامج السَّيِّئة والكتبِ المدرسية الرديئة ، فلِمَ يُبْحَثُ عن أسباب أخرى إذَنْ ؟

وقد رأينا نتائجَ هذا المبدأ الأساسىّ المُتأَصِّلِ فى اللاتين الآن ، وقد أوجب هذا المبدأ سقوطَ تعليمنا إلى أسفل دَرَكة ، ويُضيع تلاميذنا ثمانىَ سنواتٍ فى المدارس على غير جَدْوَى ، فإذا مَضَى على الامتحان ستةُ أشهر لم يَبْقَ عندهم شىء مما تعلّموه فى الكتب ، وهم إذا ما حافظوا على شىء من مَحْبِسهم مدة ثمانى سنوات فذلك الشىء هو شديدُ مَقْتٍ للدرس وفسادُ خُلُقٍ لطويلِ زمن ، وكلُّ ما يَصْنعه أذكى الطلاب هو أنهم يُضْطَرُّون فى القسم الثانى من عمرهم إلى تلافى مافاتهم فى القسم الأول من التربية .

٢ — النظريةُ النفسيةُ للتعليم والتربية

تحويلُ الشعورىّ إلى غيرِ الشعورىّ

ولكن إذا لم تكن الذاكرةُ أساسَ التعليم والتربية فعلى أىِّ عنصرٍ من العناصر النفسية يجب أن تقوم المناهج التى تؤدى إلى استقرار الأمور بالذهن استقراراً مستمرًّا .

ان الأُسُس النفسية الصحيحة للتعليم والتربية هى مستقلةٌ عن البرامج ، ويمكن تطبيقها على جميع البرامج ، وهى غيرُ مُدَوَّنةٍ فى الكتب ، ومع ذلك فقد استطاع

مُرَبُّو الأجانب أن يُحْزِروها ويُطبِّقُوها ، ومن أجل ذلك نرى البرامجَ الواحدة تُؤَدِّى إلى نتائجَ مختلفةٍ أشدَّ الاختلاف بحسب الأمكنة والأمم ، ولا تفاوتَ فى الظاهر مادامت البرامجُ واحدةً ، وكلُّ التفاوت فى الحقيقة .

ويمكن تلخيص المبدأ النفسىِّ الأساسىِّ لكلِّ تعليم فى جملة واحدة كرَّرتُها غيرَ مرة فى كتبى ، وهو أن « كلَّ تربيةٍ تقوم على فنِّ تحويل الشعورىِّ إلى اللاشعورى » ، والمربى إذا ما وُفِّق لهذا أحدثَ فى التلميذ أعمالاً لا تَنَبُّهِيَّةً جديدةً لُحْمَتُها الدَّيمومة .

ويقوم المِنْهاج الذى يوجب هذه النتيجة ، وهى تحويل الشعورىِّ إلى اللاشعورىِّ ، على إحداث تَنَادِيَاتٍ للخواطر تكون شُعُورِيَّةً فى البَدَاءة فتكون غيرَ شُعُورِيَّةٍ فى النهاية .

والأمرُ هو هو على الدوام ، مهما كانت المعرفةُ التى يُرَاد اكتسابها ، تَكَلُّمَ لغةٍ كانت هذه المعرفةُ أو ركوبَ دَرَّاجةٍ أو امتطاء فَرَسٍ أو عَزْفاً على البيانو أو تصويراً أو تَعَلُّمَ علمٍ أو الإلمامَ بفنٍّ ، ويجب أن يُلْجَأَ إلى مختلف الأساليب والحِيَل فيُحَوَّلَ الشعوريُّ إلى اللاشعوريِّ ، وذلك بإحداث خواطرَ يُنَادِى بعضُها بعضاً فتُؤَدِّى هذه الخواطر المتنادية إلى أعمال لا تَنَبُّهِية بالتدريج[1] .

---

(١) يعرف قراء هذا الكتاب قانون تنادى الخواطر جيداً فلا نرى تفصيله فيه ، وإنما نقتصر هنا على بياننا أن لتنادى الخواطر وجهين ترجع إليهما جميع الوجوه الأخرى ، وهذان الوجهان هما تنادى الخواطر بفعل الملاصقة وتنادى الخواطر بفعل المحاكاة .

فأما مبدأ تنادى الخواطر بحكم الملاصقة فهو كما يأتى :

إذا تأثرت النفس بأمور حدثت فى وقت واحد أو حدثت متتابعة فان ذكر أحدها يكفى لذكر الأخرى فوراً =

ويمكننا أن نقول إن تكوين الأخلاق لا يَشِذ عن هذه السُّنَّة على الخصوص ، فالأخلاقُ لا تتكوَّن بجِدٍّ إلاَّ عند ماتصبح غيرَ شعورية ، فهنالك ، فقط ، تكون دليلاً فى الحياة ، ولن يستطيع العقل ذلك ، وشأنُ مزاولة الكتب دونَ شأن العقل فى ذلك .

ويُثْبِت علم النفس الحديثُ أن أثر اللاشعوريِّ فى حياتنا اليومية أقوى من أثر الاستدلال الشعورىِّ ، ويكون نشوء اللاشعورىِّ بإيجاد أعمالٍ لا تَنَبُّهِيَّةٍ مصنوعة ناشئة عن تكرار بعض الخواطر المتنادية ، فهذه الخواطرُ المتنادية إذا ما كُرِّرَت تكراراً كافياً أوجبت حدوثَ أعمالٍ لا تَنَبُّهِيَّة ، أى أوجبت ظهورَ عاداتٍ ، والعاداتُ إذا ما كُرِّرَت فى عِدَّة أجيال أصبحت وِرَاثيةً فتألفت منها أخلاق الشعب .

ويَتَجَلَّى شأن المُرَبِّى فى إحداث أعمال لا تَنَبُّهِيَّة أو تحويلِ هذه الأعمال اللاَّتَنَبُّهِيَّة ، فعليه أن يَتَعَهَّدَ الأعمالَ اللاَّتَنَبُّهِيَّةَ الفطرية النافعة وأن يسعى فى إبطال الأعمال اللاَّتَنَبُّهِيَّة الضَّارَّة أو إضعافها ، أَجَلْ ، إننا نستطيع أن نُكَوِّن خُلُقَنا اللاشعوريَّ ضِمْنَ بعض الحدود ، فإذا تَكَوَّن هذا الخُلُق اللاشعوريُّ أضحى مُسَيِّراً لنا .

= وأما مبدأ تنادى الخواطر بفعل المحاكاة فيمكن صوغه فيما يأتى :

كون الانطباعات الراهنة تذكرنا بالانطباعات الماضية المشابهة لها .

وتقوم كل تربية لذوات الحياة على مبدأ تنادى الخواطر بفعل الملاصقة تقريباً .

وإلى مبدأ تنادى الخواطر بفعل الملاصقة استند مروضو الخيل فانتهوا إلى نتائج متناقضة فى الظاهر ، ومن ذلك أن الحصان يقف إذا ماضربته بالسوط فى أثناء العدو ، فإذا ماقرنت الضرب بالسوط والوقف بشد اللجام فى عدة أيام كفى الضرب بالسوط لوقف الحصان حالا من غير احتياج إلى شد اللجام ، وذلك وفق مبدأ تنادى الخواطر بفعل الملاصقة .

وتلك الأعمالُ اللاَّتَنَبُّهِيَّةُ المصنوعة المُحَوَّلَة للاَّشعور تَحْدُثُ بخواطرَ متنادية شعورية فى بدء الأمر ، وتدريبُ الطفل على المَشْى وتعليمُ الولد العَزْفَ على البيانو وتعليمُه أىَّ عمل آخر أمورٌ تدلُّ على ما لتنادى الخواطر من النتائج .

وليس للأعمال اللاتنبُّهية التى هى وليدة التربية مالأخلاق الشعب التى ثَبَتَ أمرُها بالوراثة من الرسوخ، فلا تستطيع التربيةُ غيرَ تلطيف أخلاق الشعوب لهذا السبب.

ومصيرُ الأعمال اللاتنبُّهية المكتسبة هو إلى الانحلال ما لم تُمرَّن تمريناً مستمرًّا، فهى إذ كانت وليدةَ العادة فإنها لا تَبْقَى إلا بفعل العادة ، ويُضْطَرُّ البَهْلَوانيَّةُ والسُّوَّاسُ والموسيقيُّون إلى التمرين المتصل درءاً لانحلال الأعمال اللاتنبُّهية التى اتَّفقت لهم بعد عناء كبير .

وتُمكن معارضةُ الأعمال اللاَّتَنَبُّهِيَّة بأعمالٍ لاتنبُّهيـة أخرى ، وتكفى قوة العزيمة للسيطرة على الأعمال اللاتنبُّهية فى الغالب ، ومن ذلك أنك تُغْمِض عينَيْك إغماضاً لاتنبُّهيًّا عندما تدنو منهما يدٌ أجنبية ، غير أن قليلَ تمرينٍ وإرادةٍ يكفى لتعليمك كيف تسيطر على تلك الحركات اللاتنبهية فلا تُغْمِضُ عينَيْك عند اقتراب يدٍ أجنبية منهما .

ومن أهمِّ مقاصد التربية هو ، كما قلناه آنفاً ، إحداث أعمال لاتنبهية مصنوعة تؤدى إلى إنماء الأعمال اللاتنبُّهية الموروثة أو إلى إضعافها بحسب الأحوال ، وما عند الفطريين والنساء والهَمَج والأولاد ، والمتمدنين فى بعض الأحايين ، من أعمال لاتنبهية موروثةٍ هو الذى يُسَيِّرهم ، فهم إذ كانوا يُلْقُون قِيادَهم إلى اندفاعاتِ الساعة الحاضرة غيرَ مُفَكِّرين فى النتائج فإنهم يسيرون كالزِّنْجىِّ الذى يبيع لِحافَه صباحاً فى مقابل كأسٍ من المسكرات على أن يعود فيبتاعَه مساء عند ما يَشْعُر بالبرد أو كعيسو

(العِيص) الذى جاء فى القِصَّة أنه تَنَزَّل عن حقِّ البِكْرِيَّة المهمِّ البعيد النَّفع فى مقابل طَبَق من عَدَس قليلِ الأهمية قريبِ النفع .

والإنسانُ لم يبدأ بالخروج من دور الهمجية ، حيث تَسيخ جُذُورٌ كثيرة منه ، إلا بعد أن عَرَف تهذيبَ نفسه ، أى ضبطَ أعماله اللاَّتَنَبُّهِيَّة الموروثة ، ويَعْرِف الشخص الذى بلغ درجةً رفيعة من الثَّقافة أن ينتفع بأعماله اللاتنبهية كانتفاع العازف على البيانو بآلته هذه ، ويتعلَّم هذا الشخص ، بما أوتيه من بَصَرٍ بالنتائج البعيدة لأفعاله ، كيف يسيطر على اندفاعاته التى يكاد يَخْضَع لها .

وتَرَى فريقاً صغيراً من البشر استطاع أن يكتسب تأديباً باطنيًّا مع جهود دامت قروناً ومع شِدَّة القوانين وما تحتويه من تهديد مرهوب ، وعند مُعْظم البشر يقوم التأديبُ الخارجىُّ الذى توجبـه القوانين مقامَ ما لم يعرفوا نَيْلَه من التأديب الباطنىِّ ، غير أن التأديب الذى لا دِعامة له سوى الخوف من القوانين ليس بالتأديب الذى تُؤْمَن عواقبُه ، وليس المجتمع الذى لا يستند إلى غير الخوف من الشُّرْطِىِّ بالمجتمع الثابت الأساس .

وتُقاسُ قوة الأمة قياساً دقيقاً بما لديهـا من الرجال الحائزين لذلك التأديب الباطنىِّ الذى يهيمنون به على الأعمال اللاتنبهية ومن ثَمَّ يستبدلون به بُعْدَ النظر باندفاعات الساعة الراهنة ، وتستطيع التربية الرشيدة أو مقتضياتُ البيئة أن تُحْدِث مثلَ ذلك التأديب ، ويَثْبُت أمر هـذا التأديب بالوراثة فيَغْدو خُلُقاً للشعب ، ويصيب الإنكليز حينما يَضَعون صفاتِ الخُلق فى المرتبـة الأولى ، أى خُلق ضبط النفس ، ويتألف من هذا الخُلق عنصرٌ كبير من عناصر عظمتهم ، ونرى أنه كان

الأجدرَ بذلك الحكيم القديم أن يكتُبَ على جبهة منزله « ارْدعْ نفسَك بنفسك »
لا أن يكتُبَ « اعْرِفْ نفسَك بنفسك » ، فمن الصعب أن يَعْرِف الإنسانُ نفسَه،
ولا ينفع هذا إلى غير جعل الإنسان متواضعاً إلى الغاية ، على حين يُوصَل
إلى ردع النفس فى بعض الأحيان ، وتَهَبُ صفةُ ردع النفس لصاحبها قوةً عظيمة
فى الحياة .

ويجب أن يَهْدِف شأن المُرَبِّى إلى التأثير فى ناحية الولد غير الشاعرة ، لا إلى
عقله الضعيف ، أَجَلْ ، يمكن إعمالُ العقل أمام الولد ، ولكنه لا ينبغى أن يكون
إعمال العقل هذا مع الولد ، ومن غير المفيد ، إذَنْ ، أن يُشْرَح للولد هَدَفُ ما يُحْمَل
عليه من إرادة ، وأقلُّ تأديبٍ هو أرفعُ من أكمل المذاهب الخُلقيـة وأكثرها
صواباً على أن يكون متيناً متانةً كافيـة ، وذلك لأنه يُؤَدِّى ، بتكرار الخواطر
المتنادية ، إلى إحداث أعمال لَاتَنَبُّهِيَّة تُضاف إلى الأعمال اللاتنبهية الموروثة ،
أو تَتَنَضَّد عليها فتَشُدُّها ، أو تُعَدِّلُها عند الضرورة ، ويوجب التأديبُ الخارجىُّ
التأديبَ الباطنىَّ عند عَطَلِ المرء من التأديب الباطنىِّ الموروث ، وينشأ مَهارُ العامل
فى الأشغال اليدوية وفضائلُ رجال الحرب والبحر المِهْنِيَّة عن إحداث مثل تلك
الأعمال اللاتنبهية بالتدريج .

وتختلف المناهج التى تُتَّخَذ لتوليد تلك الأعمال اللاتنبُّهية باختلاف الأشياء
التى تُعلَّم ، غير أن المبدأ الأساسىَّ هو هو على الدوام ، ويقوم هذا المبدأ على تكرار
الشىء الذى يُرَاد صُنْعه حتى يَتِمَّ صنعه على الوجه الأكمل، فهنالك تَحْدُث الأعمال
اللاتنبهية الضروريةُ الثابتة الدائمة .

والأستاذُ ، لكى يَبْلُغ هذه الغاية ، يمكنه أن يُؤَثِّر فى الطالب بِشَتَّى الوسائل
التى يُوحِى بها علم النفس أو التى يجب أن يُوحِيَ إليه بها ، والأستاذُ يجب أن
يَعْرِف التقليدَ والتلقين والنفوذ والمثال والاجتذاب وما إلى ذلك من الطُّرُق ،
والأستاذُ يجب أن يَطْرَح البرهنةَ والمناقشة طرحاً مطلقاً مع أن مُعْظَم رجال الجامعة
يَرَوْن عكس ذلك ، فرجالُ الجامعة هؤلاء لا يَرَوْن ذلك إلا لأنهم لا يُكَلِّفون
أنفسَهم عناء استبار روح الولد ولا يتساءلون عن كيفية تكوين مناحيه وعن العوامل
التى تُسَيِّره .

وأَطْمَعُ أن تُلْقِيَ القواعدُ الكلية المختصرة السابقة نورًا على بعض المعارف
التى ذكرتُها ، فراكبُ الدَّرَّاجة والعازفُ على البيانو وسائسُ الخيل الذين يَدَّكِرون
بَدْءَ أعمالهم يَذْكُرون مصاعب ما بذلوه من جهود عقلية غير مفيدة قبل حدوث
ما كانوا مُضْطَرِّين إليه من الأعمال اللاتَنَبُّهِيَّة ، وهم ما كانوا لينالوا بتطبيقٍ
شعورىٍّ استواءً على الدَّرَّاجة أو على الحصان ولا مهارةً فى العَزْف على البيانو ، وهم
ما كانوا ليَقْدِروا على ركوب الدَّرَّاجة والحصان والعَزْف على البيانو بلا عناء ، إلا
بعد أن اتَّفَقَتْ لهم أعمال لاتَنَبُّهِيَّة وأصبح أمرهم لا شعوريًّا بتناديات خواطرَ
مُكَرَّرَةٍ تكراراً ملائماً .

والذى يلوح أن مُهَذِّبى العِرْق اللاتينىِّ يَجْهَلونه جهلاً تامًّا هو : أن النظام
الصالح لتعليم بعض الفنون الصِّناعيـة يُطَبَّقُ على كلِّ ما يمكن تعليمُه ، وأن التعليم
بالكتب والاستظهار هما الوسيلةُ الوحيدة التى لا تُؤَدِّى إلى بلوغ الضَّالَّة المنشودة ،
وذلك من بين مختلف الوسائل التى تُحْدِث تَنَادِيَاتِ خواطرَ مُبْدِعةً لأعمالٍ
لاتَنَبُّهِيَّة .

وكلٌّ يُدْرِك إمكانَ دِراسة قواعد الموسيقى والفُرُوسيَّة والتصوير وإمكانَ استظهار جميع الكتب التى أُلِّفَت عن هذه الفنون من غير أن يُمْكِن العزف على البيانو وركوبُ الخيل واستعمالُ الألوان ، ولا جِدال فى موضوعِ مثل هذه الفنون ، والخطأُ كلُّ الخطأ هو فى الاعتقاد القائل بوجود سُنَن تحصيلٍ مختلفة لحقلِ التعليم القديم الواسع ، ولن تتحول مناهجُ تربيتنا اللاتينية الحاضرة إلا حين يبدأُ الجمهور والأساتذةُ يُدْرِكون أن السُّنن لتحصيل جميع فروع التعليم واحدةٌ ، وترانا بعيدين من ذلك ، وعندى أن الرأىَ العامَّ ، إذا ما اتَّجه نحو هذه الأفكار كَفَت مناقشة عشرين سنةً لظهور فساد تعليمنا لكلِّ ذى عَيْنَيْن ، فهنالك ينهار هذا التعليم من تِلْقاء نفسه كالنُّظم البالية التى لا تَجِد من يدافع عنها .

٣ — كيف يُفَسَّرُ تكوينُ الغرائز وأخلاق الشعوب بنظرية تنادى الخواطر الشعورىّ بعد تحَوُّله إلى لاشعورىّ

المبادئُ المعروضة آنفاً عامةٌ جدًّا ، فهى تُطَبَّقُ على تربية الإنسان كما تطبق على اكتساب الحيوان للغرائز وعلى تكوين أخلاق الأمم .

ويقوم كلُّ تحصيلٍ لمزاج نفسىّ دائم على تكوين أعمال لا تَنَبُّهِيَّة بقوة تنادى الخواطر الشعورىّ فى البَداءة ، ولن تَجِد وسيلة أخرى لتحويل الشعورىّ إلى اللاشعورىّ .

ونحن ، لكى نُبَيِّنَ عُمُوميَّة هذه المبادئ الأساسية للتربية وخِصْبَها ، نرى أن نُطَبِّقَها على أحوال صَعْبَة كتكوين بعض الغرائز وتكوين ما فى الشعوب من الأخلاق النفسية .

ويَحْدُث كثيرٌ من الغرائز بفعل الخواطر المتنادية التى تُؤَدِّى إلى صعود راكب الدَّرَّاجة فوق الدَّرَّاجة وإلى عَزْف العازف على الكَمان وإلى مَشْى البَهْلَوان على الحَبْل وإلى اكتساب الولد للأدب ، ويوجب التكرارُ فى نهاية الأمر ثباتَ أنفع ما يَتَّفِق لراكب الدَّرَّاجة والعازفِ على الكَمان والبَهْلَوان الخ ، من الخواطر المتنادية التى لا حَدَّ لها ، فتصبح تنَادِياتُ الخواطر ، إذ ذاك ، غيرَ شعورية ، وتغدو الصِّلاتُ بين عناصر الجهاز العصبىِّ ، المعروفةِ بالنُّورُونات ، منتظمةً وثيقةً بعد أن كانت عَرَضِيَّةً صعبةً مُتَقَلِّبَةً ، والأمرُ ، وإن كان يبدو آنئذٍ غيرَ شعورىٍّ ، يظلُّ غيرَ وِراثىٍّ فلا يُعَدُّ غريزيًّا لهذا السبب ، وهو لا يصبح غريزيًّا إلا بعد تكراره فى عِدَّة أجيال ، أى إن اللاشعورىَّ لا يستحقُّ أن يُدْعَى بالغريزىِّ إلا بعد أن يصير وِراثيًّا مستغنياً عن تربيةٍ يظهر بها .

ويكفى أن نلاحظ الحيواناتِ التى تُحيطُ بنا لِنَعلَم كيف أن الأعمال اللاَّتَنَبُّهِيَّة ، التى هى وليدةُ الخواطر المتنادية الشعورية فى البَداءة ، تُولَدُ وتَثْبُتُ بالوِراثة وتتحوَّل بفعل التربية وما تخْضَعُ له من مقتضيات الحياة ، أجَلْ ، إن هذا الموضوعَ لم يُدْرَسْ إلا قليلاً بَعْدُ ، بَيْدَ أنه سيكون موضعَ انتباهٍ بعد أن تُدْرَكَ أهميتُه العظيمة فى تعيين المناهج التى يجب أن تستعين التربية بها .

ولا تزال الأمثلةُ ، عن الغرائز الحديثة التكوين فى الحيوانات الأهلية ، غيرَ كثيرةٍ ، ويُعْرَفُ ، مع ذلك ، أن سَلُوقِيَّةَ الكلبِ التى أصبحت اليوم وراثية ، ومن ثَمَّ غريزية ، هى وليدة التَّكْليبِ (١) فيما مضى ، ونشاهد أعمالاً مماثلةً

---

(١) كلب الكلب : علمه الصيد .

سائرةً إلى الإرثية ، أى إنها لم تَغْدُ وراثية غُدُوًّا تامًّا بعدُ ، ومن هذه الأعمال مايقوم على إحباط حيلةِ الوَعِلِ الذى يستبدل بنفسه وَعِلاً آخر عند تعبه من مطاردة كلاب الصيد ، ومنذ ستين سنةً فقط يَرَى مسيو كُوتُو أن القوم فى بواتو انتهَوْا إلى تعليم الكلاب كيف تُبْطِلُ هذه الحيلة ، والكلابُ لا تقوم بهذا قياماً غريزيًّا بعدُ ، فتقوم التربية بهذا الأمر فى كلِّ جيل وينقُص قيامُ التربية بهذا الأمر مقداراً فمقداراً ، وتبدأ الكلابُ منذ السنة الأولى بما كان يفعله أجدادُها فى السنة الثالثة أو السنة الرابعة فى ذلك المِضمار .

ومن الملاحظات السابقة نُبصِرُ الشأنَ الذى يمكن أن يكون للتربية فى تكوين خِلال الأمم وعيوبها ، وهذه الصفاتُ إذْ كانت وليدةَ بعض مقتضيات الحياة والبيئات تبقى عِدَّةَ أجيال ، فتصير وراثيةً فتظلُّ قائمةً حتى بعد الأحوال التى أوجبت حدوثها ، فالحقُّ أن أخلاق الأمم هى غرائزُ نشأت عن الضرورة .

ومن الواضح ، مثلاً ، أن أمةً فقيرةً ، تَسكُنُ جزيرةً ذات مُناخٍ شديد فتُضْطَرُّ إلى العيش من الرِّحلات البحرية فى عِدَّةِ قرون ، لا تَعتِمُ أن تصبح ذاتَ جُرْأَةٍ وإقدام بعد ذلك بحكم الضرورة .

ويمكن أن تقوم التربيةُ الصالحةُ مقام مُقتضَيات البيئة التى لا شأن لنا فى حدوثها ، فالتربيةُ الصالحة إذْ تسير وَفْقَ قواعدَ وطيدةٍ لم تلبثْ أن تُحْدِثَ أعمالاً لا تنبُّهيَّةً وراثية فى نهاية الأمر وأن تُغيِّرَ أخلاقَ الأمة مع الزمن ، وفى هذا تسويغٌ لقول لِيبنتز إن وَجهَ البلاد يتغير فى قرنٍ واحد بفعل التربية .

وربما كان القرنُ الواحدُ غيرَ كافٍ لتكوين أخلاق وراثية ، وذلك خلافاً

لِمَا اعتقده ذلك الفيلسوفُ الشهير ، ولكن القرنَ الواحد يكفى لتكوين بعض القابليات لا ريب .

٤ — التربيةُ فى الوقت الحاضر

يُثبِتُ ما قلناه ما لقواعد التربية ، المشتقةِ من المبادىء التى عرَضْناها ، من الأهمية الكبرى ، ولن نَحُوزَ هذه القواعدَ إلا بعد أن ندرس بعنايةٍ فائقة روحَ الحيوانات والأطفال فنعرفَ بالتفصيل كيف تستقرُّ العادات بها وتتكوَّن الغرائز فيها ، ويمكننا أن نقول إن باب هذا الموضوع لم يَكَدْ يُطْرَق ، وهو إذا ما عُرِف جيداً أمكن تأليفُ رسالةٍ حقيقية فى فنِّ التربية ، وتكون هذه الرسالةُ من أفيد الكتب التى وُضِعت منذ أوائل التاريخ .

وريثما يقعُ ذلك يجب أن نُسلِّم بألاَّ يكون لنا رائدٌ سوى التجربة وأن نستنبط من المبادىء الأساسية المعروضة آنفاً بضعَ قواعدَ عامَّةٍ حَوْلَ الأحوال الخاصة التى تبدو لنا ، وهذا كثيرٌ على ذكاء المُربِّين الذين قَلَّ من ينجح منهم فى عمله ، فالمُربُّون الصالحون قليلون قِلَّةَ المُروِّضين الصالحين فى الحقيقة .

ويعترف أكثر رجال الجامعة ثقافةً بما عليه فنُّ تربيتهم من بَداءةٍ وتقلُّب ، فقد كتب مسيو كُونْيايْره يقول :

« إنه لا سبيل إلى إيجاد فنِّ تربيةٍ قاطع إلاَّ بوجود علم نفس مناسب » .

ويَنشُر مسيو لِيُون بُورْجُوا ، حين كان وزيراً للمعارف العامة فى سنة ١٨٩٠ ، كتاباً له اسمه « التعليم والبرامج والأنظمة » فيُوصِى الأساتذةَ فى هذا الكتاب ، الذى ظَلَّ مهيمناً على نظامنا التعليمىّ ، « بأن يقوموا بنصيب فى مِضمار هذا العلم الذى

لايزال مُؤلَّفاً من نبـذٍ ، أى بعلم النفس الخاصّ بالأطفال ، و بأن يقوموا بنصيب فى حَقْل العلم الآخر الذى لا وجود له ، أى بعلم النفس الخاصّ بالشباب » .

فهذه النصائحُ رصينةٌ إلى الغاية ، فمن الغريب ألاَّ يحاولَ أحدٌ دِراسة علم عظيمِ الفائدة كهذا العلم ، فيتعاقبُ الأساتذة أجيالاً من غير أن يُفـكّر أحدهم فى دِراسة علم النفس الخاصّ بالشبيبة المحيطة بهم ، مع أن الأساتذة الذين يعيشون مع الشُّبّان هم الذين يَقْدِرون على ملاحظة ذلك ، ويَشْرَح علماء المُختَبَر مالا حَصْرَله من الضـفادع والأرانب بالمِبْضَع فيُوَفَّقون لتحقيق بعض الأمور المهـمة كسرعة المُحَرِّك العصبىّ وكالعلاقة الرياضية بين التَّهَيُّج والإحساس ، ولا تجِد من العلماء من جاء إلينا بشيء ذى بال فى موضوع علم النفس المُزَاوَل[1] .

و إذ لم يكن عندنا مثلُ تلك الرسالة فى فنّ التربية ، و إذ لا نرى ما يَحْمِلنا على اعتقاد تأليف مثلها فى الوقت الحـاضر ، نجِد من المفيد جداً أن نُحَقِّق فى جُزْئِيّات المناهج التى تُتَّخَذ فى مختلف معاهد التعليم الأجنبية ، لافى الكليات ولافى برامج كالتى نُشِرَت حتى الآن ، فتحقيقٌ كهذا يَدُلُّنا وحدَه على نتائج مختلف المناهج فى فنّ التربية ، وفى طُرُق كلّ معهد نبْصِر شيئاً جديراً بالاطلاع عليه ،

---

(١) أعتقد ، كما قلت آنفاً ، أنه يجب البدء بدراسة الأمور البسيطة كروح الحيوانات للوصول إلى قاعدة جدية فى علم النفس الخاص بالطفل ، ففى روح الحيوانات تكتشف بسرعة أمور لاتخطر على قلب إنسان فتطبق على التربية من فورها ، ويجد القارئ برهان ذلك فى مذكرتى التى نشرتها فى المجلة الفلسفية عن الأسس العلمية لتربية الخيل ففصلتها ، بعدئذ ، فى كتاب خاص سميته « الفروسية الحاضرة وأصولها » فظهرت الطبعة الرابعة لهذا الـكتاب حديثاً مشتملة على مجموعة من الرسوم ذات الصور السينمائية الدالة على تحول مايحمل عليه الحصان من الجرى بفعل الترويض ، والفروسية إذ كانت مدار تسليتى الرئيسة قيض لى أن أروض خيولا كثيرة جامحة فأصل بذلك إلى بعض المبادئ الأساسية التى يمكن تطبيقها على سلسلة الموجودات فلا تجد بحثاً عنها فى الـكتب .

وإننى ، كدليل فى هذا الموضوع ، أقتطفُ النُّبْـذَة الآتية ، التى نشرتْها جريدة الطان فى عددها الصادر فى ٢٥ من سبتمبر سنة ١٩٠١ بإمضاء مسيو ماسون فُورْستِيه ، عن بعض مناهج التربية فى مدرسة كِينْفِسْفِيلد الألمانية الشهيرة :

« يقوم نظامهم فى التربية على إنقاص ساعات المجهود الذهنىّ الذى يتطلبه عملُ الفُرُوض فيجعلون حَـدَّها الأدنى ساعتيْن ، وهم يُخَصِّصون ستّ ساعاتٍ للدروس التى يَتَعَلّمها الطالبُ بعينيْه وأُذُنَيْه ، ولا تَزِيد مدة كلّ درس على ثلاثة أرباع الساعة ، فيتمتع الطالب باستراحاتٍ كثيرة وبما كلَ وافرةٍ .

« ويَتَّبِـع الطالب فى كلّ صفّ الدروسَ التى تناسب قُوَّتَه ، أى إن طالب الصفّ الثانى إذا كان مُقَصِّراً فى الرياضيات مثلاً دَرَسَ هذا الفرعَ فى الصفّ الذى هو دونه ، ولا يكون للأستاذ الواحـد أكثرُ من اثنى عشرَ طالباً أو ثلاثةَ عشرَ طالباً ، و إذا حدث أن الطالب لم يَفْهَم ما أُلقِىَ فى الصفّ كان له أن يذهب إلى الأستاذ فَوْرَ الدرس فيَطْلبَ إليه أن يَشْرَحه له على حِدَة .

« وحَمْلُ التلميـذ على الصَّمْت فى أوقات استراحةِ يوم هو العِقاب المألوف ، ويبدو هذا العقاب شاقاً إلى الغاية ، ويَعُدُّه المُرَاقِبُون نظاماً نافعاً ، فيلجأون إليـه بكثرة مع ذلك ، والشابُّ إذا ما عاناه بكثرة تَعَوَّدَ قلة الـكلام ، فينشأ عن ذلك أن الشباب الذين يُفْرَض عليهم ذلك العقاب يَغْدُون غيرَ طائشين ولا مشاغبين ولا مُتَمَدِّحين ، وهم إذ يَتَعَلَّمون بذلك أن يَضْبِطوا أنفسهم يُـكْثِرُون من الإصغاء ويَزِنُون مايقولون ويُفـكِّرون فيما يصنعون ، وهم لايُؤْذون قُرَناءهم بالهزوء والسُّخْرِيَة وتَلِينُ طباعهم فلا يكون لهم فى الحياة غيرُ أعداء قليلين .

« ورَجَوْتُ من طالب فرنسىّ شابّ فى تلك المدرسة أن يرافقنى فى نُزْهَة

فأرهقته بالأسئلة ، ومن هذه الأسئلة : كيف يُطاق نظامٌ شديد كذلك النظام ؟ ألا تتمنّى أن تعود إلى أُسْرتك ؟ فإليك جوابَ هـذا الشابِّ الذى هو من بُورْدُو : سـيدى ! بَلغَتْ من قِلّة التّعس ما لا أطلب معه أن أعود إلى أُسْرتى فى شهر أغسطس ، بل طلبتُ إليهـا أن أبقى هنا لأشترك فى الرِّحْلة التى تقوم بها المدرسةُ كلَّ عام فى البلدان الأجنبية ، وطَلبَ عشرون تلميذاً من رفقائى مثلَ ذلك إلى أُسَرهم ، وترانا الآن عائدين من التِّيرُول » .

ونحن ، إذ ننتظر مناهجَ للتربيـة والثّقافة تُطبَّق على كلِّ ما يمكن تعليمه ، نقول إننا نعْرِف المبادىء العامة التى تُشتَقُّ منها تلك المناهجُ على الأقلِّ ، ونحن ، إذ نعرِف أن غاية كلِّ تربية هى تحويلُ الشعوريِّ إلى اللاشعوريِّ نرى أن المسئلة تَدُور ، على الدوام ، حَوْلَ تعيين الخواطر المتنـادية التى تُؤَدِّى ، فى كلِّ حالٍ خاصَّة ، إلى إحـداث أعمال لاتَنبُّهية بسرعة ، وقد دَلَّنا العمل على كثير من هـذه المناهج ، وسنعود إليها فى عِدَّة فصول ، ولاسيما الفصلَ الذى خَصَّصْناه للبحث فى التربية .

والذى يمنع الأمم اللاتينية ، لطويلِ زمنٍ لا رَيب ، من أن تكترث لشىء من مناهج الثّقافة والتربيـة هو أن النتائج التى تُنال لا تُقدَّر فى الشهادات والمسابقات .

وإذ إنه يُعْنَى بالمعارف التى لا تستقرُّ بالذهن إلا لقليل زمنٍ غَدَت الذاكرةُ كافيةً لنَيْلها كفايةً تامة ، وإذ إن الخِلال التى تُكتَسب بالتربية لا تُقدَّر فى أىِّ امتحانٍ غدا اكتسابُها لا يستحقُّ جهودَ اللاتين !

وقد أُتيح للإنـكليز حديثاً أن يَتَبيَّنوا ما فى المسابقات من خطأ أساسىّ

لاستنادها إلى الذاكرة ، وذلك حينما شَنَّ الهنود عليهم حَمْلةً صَحَفيَّة فوافقوا على مَنْح وظائف الإدارة الإمبراطورية بالمسابقـة ، فلما ظَهَر أن مُثقَّفى البنغال القوى الذاكرة يَخْرُجون من المسابقات فائزين على منافسيهم الأوربيين ، ولـما ظَهَر أن مُثقَّفى البنغال الفائزين فى المسابقة لا يكونون فى وظائفهم على شىء من الأخلاق والتمييز والنشاط وأن إدارتهم للأمور تَقُودُ الهنـدَ إلى الفوضى بسرعة بُحِثَ عن الحِيَل التى يُحرَمون بها ما لهم من الحقوق النظرية فى تَقلُّد المناصب المهمة ، وترى المستعمراتِ الإنـكليزيةَ مَدينَـةً بازدهارها لرُقِىِّ الإدارة الإنـكليزية التى لا يُمارِى فيها أحـد من الذين وُفّقوا لدراستها عن كَثَب ، وليست دِراسـة الـكتب هى التى تُـكتَسب بها الصفات الخُلُقية التى يجب أن يتحلّى بها الموظفون الصالحون المقتدرون الصادقو الحـكم العارفون بقيادة الناس العالمون كيف يديرون المشاريعَ بنجاح .

والمسابقاتُ من أية درجـة كانت لا تَـكْشف عن الصفات الخُلقيَّة ولا عن الصفات العقلية ، وأدرك الألمان هـذا الأمرَ منذ زمنٍ طويل فلا يُقدِّرون بالامتحان طالبى الوظائف المهمة ، كوظائف أساتذة الـكليات مثلاً ، بل يُقدِّرونهم بأعمـالهم الشخصية ، فبهذا استطاعوا تكوينَ طائفةٍ من الأساتذة لهـا المقامُ الأول فى العالم ، على حين يَبْدُو مستوى أساتذتنا دون ذلك بدرجات .

ويَقْضِى فرانسُ الذاكرة التَّعَساء فى فرنسة أكثر من أربعين سنة فى الامتحانات ليكونوا أساتذةً ومساعدى أساتذة الخ ، فيبدو عَجْزهم عن القيام بأىِّ عمل شخصىّ حينما يَصِلون إلى المَنْصِب الذى كانوا يتَمنّوْنه ، وذلك لـما يكونون عليه من الضَّنَى النفسىِّ الذى لا ينفعون معه فى ميدان العلم .

٥ — التعليم التجريبىّ

تُؤدِّى نظريتنا فى التعليم والتربية إلى النتيجة القائلة إنه لا ينبغى للتعليم أن يقومَ على الاستظهار ، والتعليمُ إذاً لا يجوز أن يستند إلى الذاكرة وجب أن يكون تجريبيًّا .

وأشير إلى ضَعْف قيمة التعليم القائم على الاستظهار منذ زمن طويل ، فكان مُونتين يقول : « ليست المعرفةُ على ظهر القلب معرفةً » .

وقال كَنْت : « لا يكون التلميذ عالمًا بقواعد النحو ما لم يُطبِّقْها ولو حَفِظها على ظهر القلب ، ويُعَدُّ التلميذ عالمًا بقواعد النحو إذا ما طَبَّقها ، ولا أهميةَ لعدم استظهاره لها» ، وقال هذا الفيلسوف العظيم أيضاً : « إن العمل أفضلُ وسيلةٍ للفهم ، وما يتعلمه المرء بنفسه هو أفضل ما يتعلمه وأحسنُ ما يَحْفَظه » .

يعتمد المِنْهاج المستند إلى الذاكرة على التعليم الشَّفَوِىِّ أو على الكتب ، ويعتمد المِنهاج التجريبىُّ على اتصال التلميذ بالحقائق ، ولا تُشْرَح به النظريات إلا بعد ذلك ، والمِنْهاجُ الأول هو الذى يصطنعه اللاتين دون سواهم ، والمِنْهاجُ الثانى هو الذى يصطنعه الأنغلوسكسون ولا سيما الأمريكيين ، فأما الشابُّ اللاتينىُّ فإنه يتعلّمُ إحدى اللغات من كُتُب النحو ومن المُعجَمات فلا يستطيع أن يتكلم بتلك اللغة أبداً ، وهو يتعلم الفيزياء أو أىَّ علمٍ آخر من الكتب فلا يَعْرِف استعمال أية آلة فيزياويةٍ أبداً ، وهو إذا ما أصبح قادراً على تطبيق معارفه لم يَتَّفق له ذلك إلاَّ بعد تجديد تربيته كلِّها ، وأما الشابُّ الأمريكىُّ فإنه لا يفتح كتابَ نحوٍ ولا مُعْجَماً ، فهو يتعلّم

إحدى اللغات بالمطالعة أو بالمكالمة ، وهو يتعلّمُ الفيزياء باستعمال الآلات الفيزياوية ، وهو يتعلّم أيةَ مِهْنة ، كالهندسة مثلاً ، بتطبيق هذه المِهْنة ، وذلك بأن يبدأ عمله صانعاً فى مصنع أو عندَ بنَّاء ، وهو يَضَع النظريةَ فى المرتبة التالية ، وهكذا استطاع الإنكليز والأمريكيون ، بما لديهم من مناهجَ بسيطةٍ ، أن يتعهدوا شجرة العلماء والمهندسين تلك التى تحتلُّ الصَّدارة فى العالم .

ولستُ من الذين ينظرون إلى المسائل من حيث المنفعةُ ، أو لست ، على الأقل ، من القائلين بأن يُعلَّمَ التلاميذ أموراً ينتفعون بها من فَوْرِهم ، فالذى أُطالب به التعليمَ والتربيةَ هو إنماء روح الملاحظة والتأمل وإنماء الإرادة والتمييز وقوةِ المبادرة، فبمِثْل هذه الصفات يُوفَّق الإنسان ، على الدوام ، فى كلِّ ما يحاوله ويتعلمُ ما يريده عند الاقتضاء ، ولا كبيرَ أهميةٍ للوجه الذى يُكْتَسَب به مثلُ تلك الصفات ، ولو أُثْبِت لى أن تَعَلُّم الشعر اللاتينىِّ أو البيانِ اليونانىِّ أو اللسان السَّنْسكرتىِّ يؤدى إلى اكتساب تلك الصفات لكنتُ أولَ مدافع عن ذلك .

وإذا كنت أدافع عن التعليم التجريبىِّ فلما أرى فيه الوسيلةَ الوحيدة لتَعَلُّم الملاحظة والتأمل والتعقل ، ولا يحتاج المرء إلى شىء من التَّعقّل ليتعلّم درساً ، ولا يحتاج المرء إلا إلى قليلٍ من التعقل ليَصُوغَ خُطْبَة مؤلفة مما تَعِيه الذاكرةُ ، والمرء يحتاج ، بالعكس ، إلى التعقل بسداد وإلى عادة الضبط والإحكام ليقوم بإحدى التجارب قياماً صحيحاً .

وإذا أريدَ تلخيص الفروق النفسية الأساسية بين التعليم المستند إلى الذاكرة والتعليم التجريبىِّ فى كلمة واحدة أمكن أن يقال إن الأول يقوم على مُزاوَلة الكُتُب

وحدَها و إن الثانى يقوم على التجربة وحدَها ، و يؤمن اللاتينُ بقدرة الدروس على كلِّ شىء ، ولا يؤمن الإنكليز والأمريكيون بتلك القـدرة أبداً ، ويريد هؤلاء الأخيرون أن يستند تعليم التلميذ إلى التَّجْرِبة ، على الخصوص ، منذ بدء دروسه .

قال أحد أساتذة جامعة إدِنْبرغ ، س . بليكاى ، « تَرَوْنَنى أَحُضُّ الشبابَ بالحـافٍ على بدء دروسهم بملاحظة الأمور مباشرةً ، بدلاً من الاقتصار على الشروح التى يجِـدونها فى الـكتب ... فليست الـكتبُ منابعَ العِرْفَان الأصليةَ والحقيقية ، و إنما الحياةُ والتَّجْرِبة والفـكر والشعور والأعمال الشخصية هى منابعُ العرفان ، فمتى دَخَل الإنسان دائرةَ درسه مُجَهَّزاً على هذا الوجه وَجَد فى الـكتب عِدَّةَ ثُغَرات فيُصَحِّحُ فيها عِدَّةَ أغاليطَ ويُقَوِّى فيها عِدَّةَ مسائلَ ضعيفةٍ ، ولـكن الإنسان إذا عَطِل من تجارِب الحياة كانت الـكُتُب عنده كالمطر أو شُعاع الشمس الذى ينْصَبُّ على أرض لم يشُقَّها مِحْراث » .

ويمكن تقديرُ نتائجِ ذَيْنِك المِنْهاجَيْن بنتائجهما ، فالشـابُّ الإنكليزىُّ والشابُّ الأمريكىُّ إذا ما خرَجا من المدرسة لم يَعْسُر عليهما أن يَشُقَّا لهما طريقاً فى عالَم الصِّناعة أو العلوم أو الزِّراعة أو التِّجارة على حين لا يَصْلُح حَمَلَةُ شهاداتنا الثانوية والعالية ومهندسونا لغير البرهنة على اللوح ، ويَنْسَى هؤلاء عِلْمَهم غيرَ المفيد بعد إتمام تربيتهم ببضع سنين ، وهم يَدْخُلون زُمْرةَ المُنْحَطِّين مالم تَنْظِمْهم الدولة فى سِلْك وظائفها ، وهم إذا قَصَدُوا ميدان الصِّناعة لم يُقْبَلوا إلاّ فى أحطِّ أعماله إلى أن يَجِدوا من الوقت ما يُجَدِّدون به تربيتَهم تجديداً تامًّا فيكابدون فى هذا السبيل عناءً كبيراً ، وهم إذا سلـكوا سبيلَ التأليف كان ما أَلَّفوه ترديداً شاحباً لـكتبهم المدرسية فيَبْدُو هزيلاً شكلاً وفـكراً .

ور بما لا تَجِد الآن أستاذاً من مئة أستاذ فى الجامعة لا يَرَى سُخْفَ هذه الآراء ما كان التعليم بالـكتب ، حتى تعليمُ أشـدِّ المعارف العمليـة كالزراعة مثلاً ، هو التعليمَ الممكن عندهم ، وأفضلُ تلميذ يرَوْنه هو الذى يستظهر كتبَه المدرسية أحسنَ من غيره سواءٌ أ كان ذلك التلميذُ من تلاميذ المدارس الثانوية أم من تلاميذ مدرسة البُولِيتِكْنِيك أم من تلاميذ الجامعة أم من تلاميذ مدرسة السَّـنْتَرال أم من تلاميذ مدرسة المعلمين أم من تلاميذ أية مدرسة أخرى ، وكلُّ ما تَسْمَح به الجامعة فى أمر التربية التجريبية هو بعضُ التجارب التى يُلَوِّح بها للطالب من بعيد و بعضُ الأعمال اليدوية المختصرة ، والجامعة تَنْظُر شَزْراً إلى كلِّ ما يَمُتُّ إلى الأعمال اليـدوية بصلةٍ ولو من بعيد ، ومُعْظَم أساتذتها يقابِلون بضحكٍ مع إشفاق كلَّ قولٍ بأن أىَّ عملٍ يدوىّ ، مهما ضَؤُلَ شأنُه ، أبعدُ أثراً فى إنماء خلق التميز من جميع رسائل المنطق و بأن التجرِبة وحدَها تُحْدِث من الخواطر المتنادية ما تَرْسَخ المعارفُ به فى النفس ، ومما يُثير دَهَشهم كثيراً كلُّ محاولة يُؤْتَى بها لإقناعهم أن الإنسان الذى يُتْقِن إحدى المِهَن يكون لديه من حُسْن التمييز والمنطق والتأمل أكثرُ مما يكون لدى علماء البيان الذين تُخَرِّجهم الجامعة ، مع أن العمل اليدوىَّ يَمْنَح صاحبَه لباقةً ذهنية بمقدارما يَمْنَحه من اللباقة اليدوية .

ولا تَفْتَرِضْ أن العلومَ التى تُعْرَف بالعلوم التجريبـية هى التى يمكن أن تُعَلَّم وحدَها بالتجرِبة ، فسـنرى عما قليل أن اللغاتِ والتاريخَ والجغرافية والأخلاق وكلَّ ماهو جزء من التعليم والتربية مما يجب تعليمه على ذلك المِنْوال ، ومن الأمور الأساسية أن يُؤْتَى بالتجرِبة قبل النظرية ، ومن ذلك أنه لا ينبغى للتلميذ أن يبدأ

بدرس الجغرافية إلاَّ بعد أن يُجَهَّز بقطعةِ ورقٍ ذاتِ ترابيعَ وبقلمٍ رَصاصِيٍّ وببوصلةِ جيْبٍ ، فيَرْسُمَ خريطةَ الأماكن التي يَجُوبها في أثناء نُزَهِه ، فيتَعَلَّمَ التخطيط ، وَيرَى تناظرَ الأرض على شكلٍ هندسيّ .

وإذا كانت المعارف من التي لا تَدْخُل في النفس بمِنهاجٍ تجرِبيّ مباشر وَجب أن يُستَبْدَل بالكتب صورُ ما يُرَاد وَصْفه ، فالتِلميذُ الذي يرى بقايا الحضارات القديمة برسومها وصُوَرها الفوتوغرافية وبما في المتاحف من مجموعاتٍ خاصة بها يَتَمَثَّل له تاريخُ هذه الحضارات تَمَثُّلاً واضحاً دائماً بأحسنَ مما يستنبطه من الأوصاف في أفضل الكتب .

وذهب الإنكليزُ والألمان إلى أبعد مدًى في هذه السبيل فتجِدُ تعليمَهم رائعاً على العموم مع أن برامجهم وبرامجنا واحدةٌ في الغالب .

والمِنهاجُ التجرِبيُّ وحدَه هو الذي نقول به في بياننا الوسائل التي تُتَّخَذ لترْسَخَ في الذهن المعارفُ والمبادىء التي هي موضوع التعليم والتربية ، فبهذا المنهاج ، وبه وحدَه ، نَتَمَكن من تحويل الشعوريِّ إلى اللاشعوريِّ فنكَوِّنُ رجالاً .

الفصل الثاني

الأسس النفسية للتربية

(١) غاية التربية – تهذيب الأخلاق خير من التعليم بمراحل – قيمة الرجل ونجاحه في الحياة يقاسان بنمو أخلاقه على الخصوص – الصفات الخلقية التي يجب على التربية أن تنميها – التميز والمبادرة والنظام والتأمل وروح الملاحظة والتضامن والإرادة الخ – الجامعة تقضي على هذه الخلال فيمن هو حائز لها – (٢) المناهج النفسية للتربية – تطبيق مبادئنا العامة في أحوال معينة – تنمية روح الملاحظة والدقة – تنمية النظام والتضامن والإدراك وروح الضبط الخ – تنمية خلق الثبات والإرادة – ضرورة المناهج التي تتخذ وأهميتها – لا تضمحل الأمم بانحطاط ذكائها بل بسقوط أخلاقها – تغدو الصفات الخلقية ضرورية مقداراً فمقداراً في دور التطور الحالي .

١ – غايةُ التربية

اليومَ يَدُور الحديث ، أكثر مما في أيٍّ وقت آخر ، حَوْلَ التربية الخُلقية وضرورةِ تكوين الرجال وتهذيب الأخلاق الخ ، وهذه مادةٌ خصيبة لصَوْغ أروع الكلام ، ولكن أين الأساتذةُ الذين حاولوا تحقيقَ ما امتدحوا فائدتَه ؟ وأين أولئك الذين حاولوا تعيينَ المناهج التي يتَّخِذونها ؟ لا تشتمل مُجلَّداتُ التحقيق البرلمانيّ الستة على غير أشدِّ العموميات إبهاماً ، وهي تُثْبِت درجةَ تَقَلُّبِ مبادئ التربية في نفوس من يَصُوغونها .

ولا تجدُ موضوعاً أهمّ من ذلك مع ذلك ، ونرى أن فائدة التعليم أقلُّ من فائدة التربية بمَدًى عظيم .

وما هى قيمة الفرد بالحقيقة ؟ يجيبك اللاتينىّ عن هذا السؤال بقوله : « قيمةُ الفرد بما يتعلّمه ، أى بعدد الشهادات التى يَحُوزها » ، وعكسُ ذلك أمرُ الإنكليزىّ أو الأمريكىّ الذى يَرَى أن قيمة الإنسان تُقاسُ كثيراً بأخلاقه ، أى بما فيه من قوة مبادرةٍ وتمييزٍ وروحِ ملاحظةٍ وحَزْمٍ وإرادة ، وأنها لا تُقاسُ بمعارفه إلا قليلاً جدًّا ، فالإنسانُ إذا كان عنده مِثْلُ تلك الخِلال غدا من غير المُهِمّ إحرازُه لِبِضاعة علمية مُزْجاة ، وصاحبُ هذه الخِلال يتعلّم جميع ما يحتاج إليه عند الاقتضاء ، وهو يُوَفّق ، فى الغالب ، ليكونَ رجلاً وإن لم يساعدْه الحظ على أن يكون شيئاً مذكوراً ، وحاملُ الشهادة التى نالها بفَضْل ذاكرته فلم يكن لديه غيرُها لا يَصْلُح لشىء ما لم تَنْظِمْه الدولة فى سِلْك الوظائف حيث كلُّ شىء مرسومٌ فيُعفيه هذا من كلّ مبادرة وتأمل وحَزْم وعَزْم مهما قلّ ذلك ، وهو يظلّ قاصراً مَدَى حياته فيحتاج إلى مَنْ يُوَجِّهه .

وأقول مُكرِّراً إن هدفَ التربية الحقيقىّ هو إنماء بعض الصفات الخُلُقيّة كالاحتراس والتأمل والتمييز والمبادرة والنظام وروح التضامن والثبات والإرادة الخ ، ومن الطبيعىّ ألاّ تَنْمُوَ هذه الخِلال إلاّ بالتمرين ، فيجب أن يمارس الصبىّ ما هو أكثر افتقاراً إليه منها ، وتختلف تلك الخلال باختلاف الشعوب ، ولذا نرى أن التربيـة التى تلائم احتياجاتِ أمةٍ لا تلائم أمة أخرى ، فلا ينبغى أن يُرَبَّى الإيطالىُّ والروسىُّ والإنكليزىُّ والزِّنْجىُّ على طِراز واحد .

وعلى التربية أن تُقَوِّىَ أخلاق الشعب وتُقَوِّمَ اعوجاجَه ، ومع ذلك فإن نظامنا الجامعىّ لا يُؤَدِّى إلا إلى زيادة معايبنا بدلاً من تقويمها .

وليس لدى اللاتين سوى مقدارٍ زهيد من روح التضامن [1] ومن التَّحابِّ ، وما فَتِئْنا نعملُ بِجِدٍّ على إطفاء ما لدينا من بصيصِ تضامنٍ وعلى إنماء ما بيننا من تنافسٍ وأَثَرة بفعل نظام جوائز المسابقات الذى أصاب الإنكليز والألمان فى استنكاره منذ زمن طويل .

وليس لدى اللاتين سوى مقدارٍ زهيد من خُلُق المبادرة ، وما فَتِئْنا نَفْرِض عليهم نظامَ مراقبةٍ دائمة وحياةً مُنَظَّمة وواجباتٍ تُؤَدَّى فى ساعات مقررة ، فلم يَتْرُك لهم ذلك ، فى أثناء حياتهم المدرسية التى تدوم سبعَ سنين أو ثمانى سنين ، دقيقةً واحدة يستطيعون فيها أن يتّخِذوا أتفهَ قرارٍ وأدنى مبادرة ، وكيف يتعلمون حُكْمَ أنفسِهم ما حُظِر عليهم الخروجُ بلا أساتذة ولو ليوم واحد ؟ وأساتذتُهم وآباؤهم هم الذين يَرَوْن من الخطر أن يُقرِّروا وحدَهم أمرَ رُكُوبهم السيارة لزيارة المُتْحَف .

وليس لدى اللاتين سوى مقدارٍ زهيد من الإرادة ، وكيف يكونون ذوى إرادة ما حُظِر عليهم أن يُريدوا شيئاً ؟ فهم إذا ما كانوا صِبْياناً سَيَّرتْهم أُسَرُهم فى أدقّ أعمالهم ، وهم إذا ما كانوا شُبّاناً سَيَّرهم أساتذتُهم فى أدقّ أعمالهم ، وهم إذا ما صاروا رجالاً طَلَبوا حمايةَ الدولة من فَوْرِهم ، ولولا هذه الحماية ما استطاعوا صُنْعَ شىء .

---

(١) ليقابل القارئ بين وضع الجرائد الإنكليزية بعد الهزيمة المخزية التى ألحقتها عصابة من الفلاحين بالجيوش الإنكليزية فى الترنسفال ووضع الجرائد الفرنسية بعد واقعة لانفسن ، فلم تحاول أية جريدة إنكليزية أن تحرج الحكومة ، على حين أسقطنا وزارتنا فى بضع ساعات .

والـلاتين متعصبونُ غيرُ متسامحين ، فتراهم يَتَرجَّحون بين التعصب الإكليروسىِّ والتعصب اليعقوبىِّ ، وكيف يكونون غيرَ هذا وهم لا يَرَوْن حَوْلَهم سوى عدم التسامح الفكرىِّ وعدم التسامح الدينىِّ ؟ فهم يستمعون لآراء الآخرين باستخفافٍ على الدوام ، وأُشْرِب الأساتذةُ الجامعيُّون والأساتذةُ الدينيُّون رُوحَ التعصب فلا تَجِد بينهم أداةَ ضَمٍّ غيرَ ما يَغْلِى فى صدورهم من غِلٍّ مُتَبَادَل ، فلا يستطيعون بمثل هذه المشاعر أن يُسَيِّروا تلاميذَهم فى ميدان العِلَل العلمىِّ الهادىء حيث يقوم تَفَهُّم تكوين المعتقدات مقامَ الحِقْد والقَدْح ، وربما كان عدمُ التسامح أظهرَ معايب اللاتين مع أنه يجب على الجامعة النَّيِّرة ذاتِ الروح الفلسفية أن تكافحه على الدوام ، وما كان من إضاعة الإسبان لمستعمراتهم دفعةً واحدة ليَقِف انقساماتِهم المستمرةَ التى تُمَزِّقهم ، وقُلْ مثلَ هذا عن الطلاينة والفرنسيين ، فكأن مبدأ التضامن ، القوىِّ عند الأنغلوسكسون ، يَمَّحِى فى الأمم اللاتينية شيئاً فشيئاً ، ومن المحتمل أن كان هذا من الأسباب الأساسية فى هبوط الأمم اللاتينية ، التى كانت فى الصفِّ الأول من الحضارة ، إلى صفوفٍ واطئة بالتدريج ، ولا مِراءَ فى أن الروح الجامعية ، كالروح الإكليروسية ، تُوجِب هذا الانحطاط إلى أبعدِ حَدٍّ .

٢ — المناهجُ النفسيةُ للتربية

لا فَرْقَ بين الأُسُس النفسية للتربية والأُسُس النفسية للتعليم .

ولعلَّ قولَنا عن تحويل الشعورىِّ إلى اللاشعورىِّ أَظْهَرُ فى أمر التربية منه فى أمر التعليم ، وليست الصفاتُ الخُلُقية ، كالإرادة والثبات وخُلُق المبادرة الخ ، وليدةَ البراهين المُجَرَّدة فلا تُعَلَّمُ من الكتب ، وهى لا تستقرُّ إلا إذا غَدَت من العادات

الخارجة عن نِطاق البرهنة ، سواء أكانت تلك الصفاتُ وِراثيةً أم مكتسبةً ، ولا تكون الأخلاق القائمة على الجَدَل إلا أخلاقاً هزيلةً ، إلا أخلاقاً تزول عند أول نَفْحَة من نَفَحات المنفعة ، ولا يُعَرِّض الإنسانُ حياتَه للخَطَر تَعْرِيضَ بطُولَةٍ ولا يُخْلِص لقضايا شريفةٍ بقوة البرهان بل يَفْعَل ذلك خلافاً لكلِّ برهان فى الغالب .

ولا تُكْتَسَب جميعُ الصفاتِ الخُلُقيَّة بالتربية ، فمن الصفات الخُلُقية صفاتٌ وِراثية نتيجةٌ لماضٍ طويل ، ومن هذه الصفات الوِراثية تتألف صفاتُ العِرْق ، ولا بدَّ من انقضاء قرون لتكوينها .

ولكن التربيةَ إذا كانت لا تَكْفِى لمَنْح بعض الصفات فإنها تستطيع أن تُنَمِّىَ ، إلى حدٍّ ، القابلياتِ الضعيفة ، ويجب أن يُعَدَّ من البديهىِّ كونُ هذه التربية الخُلُقية لا تقوم على القواعد التعليمية ، بل على التجربة فقط .

وفيما تقدم ألمعنا إلى مبدأ المناهج التجريبىِّ العامِّ الذى يجب أن تستند التربيةُ إليه ، ويحتاج تفصيل الأساليب التى تُتَّخَذ بحسب الأحوال إلى مُجَلَّد كبير ، فترانى أقتصر هنا على بضعة أمثلة من أبسط الأمثلة .

إنماء روح الملاحظة والدِّقة — هاتان الصفتان الخُلُقيتان من أنفع ما يجب اكتسابُه ومن أقلِّ ما يُرَى انتشارُه مع ذلك .

قال س . بِليكاى : « مِن الناس مَنْ يَمُرُّون فى الحياة مفتوحِى العينيْن فلا يَرَوْن شيئاً .

« ولا شىء أدعى للغرابة من أن نَسير مفتوحى العينيْن فلا نرى شيئاً ، وعلةُ هذا أن العين تحتاج إلى تمرينٍ كأىِّ عضو آخر ، فالعينُ إذا ما استعبدتها الكتبُ

فقدَتْ قوتَها ونشاطها فعادت عاجزةً عن القيام بعملها الطبيعيّ ، فانظُروا ، إذَنْ ، إلى التعليم الابتدائىّ الذى يُعَلِّم الولدَ معرفةَ ما يرى ورؤيةَ ما يفوته لولا هذه المعرفة » .

وهل هنالك ضرورةٌ إلى أساليبَ دقيقةٍ لإحداث أعمال لا تَنَبُّهِيَّة يكتسب الطالب بها عادةَ الملاحظة المُحْكَمَةِ وعادةَ وَصْفِ ما يُلاحَظ وصفاً دقيقاً ؟ كلا ، فمِنهاجُ التعليم بسيطٌ وإن قلَّ مَنْ يَعْرِفه .

تُبْلَغ النتيجة المطلوبة بطُرُق مختلفة ، تُبْلَغ ، على الخصوص ، بالنُّزَه حيث يَبْدو كلُّ شيء مَوْضِعَ ملاحظة دقيقة ، ففى النُّزَه نُعَوِّد التلميذَ ، فى البَدَاءة ، ألَّا يَرَى سوى جُزْء مُعَيَّن من مجموع الشيء الواحد الذى تَقَعُ عليه العين كنوافذ البيوت أو شكلِ العربات ، كما نُعَوِّده أن يَصِفَ بوضوح ما يستدعى منه كبيرَ انتباهٍ ، فإذا ما انقضى بعض الزمن أَبْصَر التلميذ أدقَّ الفروق بين ما تَشابه من الأشياء ، وإذا ما مَضَت بضعة أسابيعَ صار التلميذ يَرَى من فَوْره ، أَىْ على وجه لاشعوريّ ، الفروقَ بين طائفة من الأشكال كان يَمُرُّ عليها من غير تمييزٍ لها ، ولو حُمِل التلميذ على تلخيص ما استوقف نظرَه فى أثناء نُزْهَة بسيطة ، بدلاً من تلك التراكيب السخيفة فى وَصْف الزوابع التى لم يَرَها أو وصفِ وقائع الأبطال التى لم يَعْرِفها إلَّا من الكتب ، لكان ما يكتسبه من عادة الملاحظة والضبط والتأمل أمراً يقضى بالعجب ، ولم أَتَّخِذْ مِنهاجاً آخرَ لِأُمَيِّزَ بسرعة فى البِقاع الآسيوية ، التى لم يَقَع ارتيادُها والمستورةِ بالمبانى المتشابهة ظاهراً ، ما تشابه من هذه المبانى وما اختلف ، ولِأَتَبَيَّن بعدئذ تطورَ طُرُزها المعمارية .

والتلميذ إذا ما تَقَدَّم على ذلك الوَجْه وَسَّعْنا رُقْعَة ملاحظاتِه ، فجعلناه يَصِفُ ، مثلاً ، المخزنَ الذى مَرَّ أمامه والبناءَ العظيم الذى صادَفَه وعوَّدْناه شَفْعَ وَصْفِه بصورةٍ وهمية غيرَ ناظرين إلى نقص هذه الصورة عادِّين إياها وسيلةً لاختصار ذلك الوصف ، فهنالك يَعْتَرِف التلميذ من تِلْقَاء نفسه بصعوبة رؤية أهمّ ما فى الشىء من الدقائق التى كان يَظُنُّ ملاحظتَه لها جيداً ، ولْتُحاوِلُوا أن تُصَوِّروا عن ظَهْر القلب بناءً عظيماً تَمُرُّون أمامه كلَّ يوم منذ عِدَّةِ سنواتٍ معتمدين فى ذلك على وَصْف أو رسم لِتَرَوْا كيف يعتريكم دَهَشٌ من جَرَّاء ما اقترفتموه من غَلَط وسهو فى التصوير مع ما فى تصويركم هذا من إتقان فَنِّىّ ، فيجب أن يُسْتَأْنَف مثلُ هذه التمرينات عِدَّةَ مَرَّاتٍ لِتَعَلُّم الرُّؤْيَةِ واكتسابِ شىء من دِقَّة الملاحظة .

مناهجُ التعليم تلك لا يَفْقَهها رجال جامعتنا أبداً ، وكان قد أُتِيح لى أن أشاهد فى أثناء سياحة قُمْت بها فى إحدى بلدان أوربة ، التى تستوقف النظرَ أكثر من غيرها ، نَفَراً من تلاميذ مدرسة المعلمين ، فهل كانوا يَرَوْن البلدَ وسكانه وآثاره ؟ آه ، كَلَّا ، وإنما كانوا يَبْحَثون فى الكتب عن آراء فى المناظر والفنون التى تَقَع عليها عيونهم ، غَيْرَ مُفَكِّرين فى تكوين رأى خاصّ لهم من ذلك كلِّه .

تَنْمِيَةُ النظام والتضامن والإدراك وروح الضبط الخ . — للصفات التى ذكرتُها نفعٌ عظيم فى الحياة ، والإنكليزُ يُعْنَوْن ، لهذا السبب ، بتنميتها فى الشباب جُهْدَ الاستطاعة ، وهم يَصِلون إلى ذلك بالألعاب التى يُسَمُّونها بالألعاب المُرَبِّيَة ، وهى التى لا نَرَى من المفيد تفصيل أمرها هنا لِما يَتَخَلَّلها من العُنْف والخطَر ما لا تَرْضَى به الأُسَر الفرنسية ، فمن المعلوم أن الأُسَر الفرنسية

تشفق كثيراً على أبنائها[١] ، ومن المعلوم أيضاً أن مديرى المدارس الفرنسية عُدُّوا مسؤولين قضائيًّا فحكمت المحاكم عليهم بغرامات ماليــة من أجل حوادثَ أُصيبَ فيها بعضُ التلاميـذ فأصبح من البديهىّ ألّا تجد بينهم من يوافقُ على مِثْل تلك المخاطر .

والشابُّ إذا ما عُرِّض لقليل المخاطر أمكنه أن ينـال شيئاً من صفات حُبِّ النظام واحتمال المَشاقّ والإقدام والحزْم والمبادرة والتضامن ، وتَنْمُو هذه الصفات بالتمرين فينال الشابُّ بعضَ القابليات ، وفى هذه القابليات تَجدُ سِرَّ قوة الإنكليز، مع أن اللاتين لا يكتسبونها لِما ذكرتُه من الأسباب ، وليس من شأن تمريناتنا الرياضية المضحكة أن تُنَمِّيَها ، والخدمةُ العسكرية ، مع بعض الغَزَوات البعيدة ، هى التى يمكن أن تُؤَدِّيَ إلى ذلك .

ومن محاسن « الألعـاب المُرَبِّيَة » التى يقوم بها الإنـكليزُ أن تُنْعِم على من يتعاطَوْنهـا بروح التضامن الوثيق ، وفى أحد كتبى ذكرتُ المثالَ الآتى الذى استوقف نظرَ كثيرٍ من الباحثين وهو :

---

(١) جاء فى مقالة لمسيومكس لوكلير : « بلغت أمهات الفرنسيين من الهول ماتسرب معه هذا الهول فى الجيش فيبطل حركة الفرسان أيضاً ، فقد شاهدت فى أثناء تطوعى معلم الفرسان لايجرؤ على جعل أحسن فرساننا يتسابقون فى الحقل خشية سقوطهم والاحتجاج من أجلهم » .

وجاء فى صحيفة « فرنسة فى الغد » : « يسبح تلاميـذ مدرسة هارو الإنكليزية فى الحياض كما يشاءون على أن يراعوا مايعرفونه من قواعد الصحة ، ويقع اللوم عليهم إذا مااقترفوا مخالفة ، ومما حدث أن غرق أحدهم فى العام الماضى فوجد فى معدته رطل ونصف رطل من الـكرز ، فاجتمع جميع التلاميذ فى ردهة الخطابة فشرح لهم أحد الأطباء سبب موته ، ووقف الأمر عند هذا الحد فلم تتخذ تدابير رادعة ولم ترفع أسرة التلميذ المتوفى عقيرتها احتجاجاً » ــ فقابل بين هذا الوضع الحـكيم وما ذكر فى أثناء التحقيق البرلمـانى من وضع الأسر الفرنسية التى تعقبت أحد المديرين قضائياً لأن أبناءها جرحوا جرحاً خفيفاً فى أثناء اللعب .

أن شـباب فرنسة يَخْسَرُون ألعاب كُرَة القدم ، على العموم ، إذا ما نازلوا الإنكليزَ ، وعِلّةُ هذا أن اللاعب الإنـكليزىَّ يُعْنَى بفوز فِرْقَته أكثَرَ ممـا يُعنَى بفوزه الشخصىِّ فيَقْذِف إلى جاره بالـكُرَة التى لم يَسْتطِع أن يحافظَ عليها مع أن اللاعب الفرنسىَّ يحافظ عليها بعِنادٍ مُفَضِّلاً أن يَخْسَرَ اللّاعبَ على أن يَكْسِبَه رفيقه ، فاللاعبُ الفرنسىُّ لا يبالى بغـير فوزه الشخصىِّ فلا يكترث لفوز فِرْقته ، ومن الطبيعىِّ أن تلازمه هذه الأَثَرَةُ مَدَى حياته ، فإذا أصبح قائداً عسكريًّا تَرَكَ زميله يُسْحَق فى بعض الأحيان بدلاً من أن يُنجِدَه فيـكونَ سبباً فى انتصاره ، ولدينا غيرُ مثالٍ محزن على ذلك فى حربنا الأخيرة .

ومما تَمُنُّ به تلك « الألعـابُ المُرَبِّيَة » هو خُلُق ضبطِ النفس الذى يَضَعُه الإنكليز فى المرتبة الأولى من الخِصَال ، فلا يَنفَكّون يُتمّونه إذا لم يكن فى الدرجة القُصْوَى ، ولا أزال أذكر ما كان من تأمُّلى فى وَضْع قائد الألف الإنكليزىّ فى جَبَل آبو الهندىّ الواقع بين الأدغال الـكثيفة الزاخرة بالنِّمار والأفاعى فيَبْدُو جَوُّه ليلاً عظيمَ الخطر ، فهـذا القائدُ إذ خَرَج ذات عِشاءٍ من المنزل الذى كنا نَسْكُنُه سألتُه أين يذهب وحدَه فى بُقْعَة غـير مأهولة ، فأجابنى بعد تَرَدُّدٍ واحمرارِ وجهِه أنه لا يزال غيرَ حائز لاعتدال الدم وضبطِ النفس بدرجة الـكفاية فيرَى أن يُمَرِّنَ نَفْسَه عليهما كى يكتسبَهما ، وكان اطّلاعى على حقيقة هذا التمرين عَرَضًا فيقوم على الـكُمُون فى قَعْر وادٍ مهجور تماماً فلا يأمُلُ أحدٌ فيه أيةَ مَعُونَة ، وذلك ليرتقب فيـه النَّمِرَ حينما يأتى ليَرْوِىَ غُلَّتَه ، ومن المحتمل أن يطولَ الانتظارُ عِدَّةَ ساعاتٍ أو ليلةً كاملة على غـير جَدْوَى ، وفى الانتظار فائدةُ السيطرةِ على الأعصاب ، فإذا ما ظَهَرَ النَّمِرُ لم يكن لدى ذلك الراصد سوى بضع ثوانٍ ليُطْلِقَ النـارَ على رأسه

فيُصْمِيه ، و إذا ما أخطأ ذلك الراصدُ الهدفَ فاقتصر على جَرْح النَّمِر هَلَكَ لا مَحالة، ومن الواضح أن تكون نتيجة ذلك التمرين تابعةً للحظّ ، ولكن ذلك القائد إذا ما تَعَوَّدَه بعضَ الزمن وَثِقَ بنفسه وغدا لا يَخْشَى شيئاً فى الحياة ، فأَيَّةُ أمةٍ يكون لديها رجالٌ كثيرون من ذلك الطِّراز تُكْتَبُ لها سيادة الدنيا حتماً .

تَنْمِيَةُ خُلُق الثبات والإرادة . — تلك الصفاتُ وراثيةٌ فى الغالب ، ولا تُكْتَسَب بسهولة ، ويمكن تَنْمِيَة تلك الصفات بالتربية بعضَ التنمية مع ذلك ، ولا نَجِد لبلوغ ذلك مِنهاجاً آخرَ غيرَ وَضْع التلميذ فى أحوال يُضْطَرُّ بها إلى التفكير قبل الجَزْم وإلى تنفيذ ما فُكِّرَ فيه بعد الجَزْمِ تنفيذاً تامًّا ، ويَرْوِى س . بِليكاى أن الشاعرَ وُرْدسْوُرْث عَزَمَ ، ذات يومٍ ، على التَّجْوَال فى جبلٍ فداوم على جَوَلانه فيه مع هُبُوب إعصارٍ شديد معتذراً عن ذلك بقوله : « إن من الخَطَر على الأخلاق أن يَنْثَنِيَ المرء عما عَزَمَ عليه لِيَتَّقِيَ ضرراً طفيفاً » .

ويَعْرِفُ الإنكليز جيِّدًا قيمةَ صفاتِ الرُّجُولة تلك فيُعْجَبون بها كثيراً ، ولو اتصف بها أعداؤهم ، وترانى أقتطفُ من جريدة « فرنسة فى الغد » الكلمةَ الآتية من خُطبة ألقاها اللورد رُوزْبِرى فى كلية إِبْسِم :

« إذا ما عَلِمْنا أن رجلاً من أىٍّ مكان فاق رفقاءه بما فيه من صفات الرُّجُولة أُعْجِبْنا به وأكرمناه غيرَ ناظرين إلى البلد الذى ينتسب إليه ، وأَضْرِبُ لكم مثلاً اسمَ رجلٍ يَعْرِفه الكثيرون منكم ، أَذْكُرُ لكم اسمَ الكولونيل مارْشَان ، فهذا الرجل قد جاب إفْرِيقِيَّة من الغرب والشرق فى ثلاث سنين مكابداً من المتاعب ما لا يَخْطُرُ على قلب إنسان فأحاط به وحوشٌ كثيرون فاستطاع أن يجتذبهم إليه فَوُفِّقَ فى عَمَلِه بما يُتَوِّج اسمَه بالمَجْد ، وأُضِيف إلى هذا أنه بَرَزَ بعد

أن أنجزَ عملَه متواضعاً ، مع وَقَارٍ ، بما يَسُرُّ الإنكليزَ أن يُكْرِمُوه به ، ومما يَعْلَمه بعضُكم أن واجبَه حَمَلَه فى العام الماضى على مصادمة مصالح إنكلترة حيناً من الزمن، بَيْدَ أننى أعتقد أن الكولونيل مارْشَان لَوْ زَار إنكلترة ، مع ذلك الحادث العارض، لَوَجَدَ فيها من الحفاوَة ما وَجَد فى بلده ، وهكذا تَسِير الأمور فى إنكلترة على الدوام، فتَرَى أحرَّ الاستقبالات التى وقعت بلندن فى النصف الأخير من القرن الماضى كانت تكريماً لأناس من الأجانب .

« وقد حَضَرْتُ الحماسةَ التى أُكْرِم بها كُوسُوت ، وهو الذى لم يَسْمَع به سوى الأَقَلِّين منكم على ما يحتمل ، فقد أبصر الإنكليز فيه رجلاً فوَثَبَتْ قلوبُهم لتحيته ، فلا أزال أَذْكُر ماشاهدتُه أيام صِبَاىَ من الأعلام والزينة التى اسْتُقْبِل بها ، وأذكُر استقبالاً آخر تَمَّ لغَارِيبالْدِى لم يَتفِقْ مثله لأحدٍ غيرِه خلا وليةَ عهد إنكلترة ، ولا سبب لذلك سوى أنه رجلٌ » .

وقلما يَتَّصِف اللاتين بالثبات والإرادة ، ويجب الإكثار من الفُرَص التى تبدو لهم ليمارسوا هاتين الصفتين اللتين يقوم عليهما نجاح الإنسان فى الحياة مهما اتَّضَعَت أوائلُ أموره وعَسُرت ، فلا شىء يَقِفُ أمام إرادة قوية ثابتة ، ومما يَعْرِفه علماء وظائف الأعضاء أن مِثْل هذه الإرادة يتغلب على الألم[1] ، ومما يُثْبِته التاريخ أن مثل هذه الإرادة يَتَغَلَّب على الرجال والآلهة وأن بها قامت أقوى الدول .

---

(١) قال الدكتور إيفر : « لم يبال حتى الآن إلا قليلا بالإرادة عند ظهور عوارض كالخباط ، وأرى وجه شبه بين الأحوال التى تشاهد فى مختلف الأنحاء وحال الهاوى الأوربى الذى عرفته فى الهند ، فقد شاهد هذا الهاوى مايصنعه فقراء الهند فأراد تقليدهم، ويشد عزيمته فيدخل مسلات طويلة إلى خديه ويديه من غير أن يألم ، وتظل جروحه قليلة الدمى ، فلو غفل عن عزمه لألم كثيراً وسال دمه غزيراً ،وهو لكى يحفظ حياته كمعجزة كفاه أن يريد إذن، وجب عليه أن يشد عزيمته لطويل زمن إذن ، وهذا مما لم يتفق لجميع الناس » .

ومما نَعلَمه من التاريخ ، أيضاً ، أن هلاكَ الأمم بِضَعْف أخلاقها لا بِضَعْف ذكائها ، ومن يقرأ أنباء حرب سنة ١٨٧٠ الطاحنـة يَجِدْ أن أول شيء يَقِفُ النظرَ فيها هو فُقْدان الصِّفات الخُلُقيـة لدى جميع قُوَّادنا على اختلاف مراتبهم ، أىْ فُقْدانُ الحَزْم والإقدام ولا سيما خُلُقَ المبـادرة ، وقد كانت مبادىء الألمـان الحربيةُ بسيطةً جدًّا ، غير أن جميع الضباط الألمـان كانوا يتصفون بخُلُق المبادرة فيَعْمَلون ما يجب أن يُعْمل فى أية حال ولو لم يَتَلَقَّوْا أوامر فى ذلك ، وقد كان عندنا شجاعةٌ فقط ، غير أن هذه الخَلّة مما كانت تـكتفى به الجيوشُ الصغيرة فيما مضى ، حين كانت قيمة الجيوش بقيمة قائدها فـكان يكفى رجلٌ واحد لتوجيهها ، وأما اليوم فيجب على كلِّ ضابط أن يُمَثِّل الدور الذى كان يُمَثِّله قائد الجيش الأعلى ، وسيُـكْتَب النصرُ فى المستقبل للجيوش التى يكون فيها من كَثْرَة الضباط المُتصفين بصَرَامَة الخُلُق مالا يكون فى الجيش الآخر ، وليس بمطالعة الـكُتُب ما يَتَخَرَّج مثلُ هؤلاء الرجال .

الفصل الثالث

تعليم الأخلاق

أهمية تعليم الأخلاق ـ يدل مستوى الأمة الخلقى على مقامها فى سلم الحضارة ـ قواعد الأخلاق ثابتة لدى الشعب الواحد فى الزمن الواحد ـ التجربة هى الأساس الوحيد للتربية الخلقية ـ مايجب اتخاذه من مناهج التعليم ـ ضرورة تعليم الولد أن يسيطر على نفسه ـ احتياج الأمة الى مثل عال مهما كانت قيمة هذا المثل العـالى ضعيفة ـ استقلال الدين والأخلاق ـ الأخلاق هى عنوان مقتضيات الاجتماع ـ قوة الأمم ذات المثل الأعلى الخلقى الموروث المتين ـ يقدر العقل على تبديد المثل الأعلى ويعجز عن تكوينه ـ المثل الأعلى الذى يمكن تعليمه اليوم ـ عبادة الوطن ـ قوتها فى إنكلترة وأمريكة وألمانية ـ خطر المذهب الإنسانى على الأمم اللاتينية ـ عمل محبى الإنسانية المفرق ـ شأن الجيوش .

تعليمُ الأخلاق من مسائل التربية الأساسية ، وهو من الأهمية بحيث نُفْرِد له فصلاً خاصًّا ، ومستوى الأمة الخُلُقىُّ ، أى الوجـهُ الذى تُلَاحَظ به بعضُ قواعد السَّيْر ، هو الذى يُعَـيِّن مكانها فى سُلَّم الحضارة كما يُعَـيِّنُ قُوَّتَهـا ، فإذا ما انْحَلَّت أخلاقها انْحَلَّت عُرا بنائها الاجتماعىِّ .

أجَلْ ، يمكن أن تختلف قواعد السَّيْر بين شعب وآخر و بين زمن وآخر ، ولـكن هذه القواعدَ ثابتةٌ لدى الشعب الواحد فى الزمن الواحد .

ويجب أن تستند التربيةُ الخُلُقيَّة ، ككلِّ تربية ، على التجربة ، ولا ينبغى أن تُعلِّمَ بما فى الكُتُب من أحكام .

ويكون كلُّ تعليم خُلُقىّ ناقصاً ما جَهِلَ المعلمُ تعليمَ التلميذ ، بالتجربة ، أن يُفرِّقَ بين الخير والشرِّ وأن يُدْخِلَ إلى ذهنه مبدأَ الواجب .

وكيف يَصِلُ إلى مثل تلك النتيجة ؟ أيكون هذا باستظهار قواعد الأخلاق وبالخُطب ذات الحِكَم ؟ يجب أن يكون المعلمُ جاهلاً لِمزاج التلميذ جهلاً تامًّا حتى يُفتَرَضَ إمكانُ تأثيره فى سَيْر التلميذ على ذلك الوجه ولو قليلاً .

ويجب أن تُشْتَقَّ عناصر تربية التلميذ الخُلُقيَّة من تجربته الشخصية ، فالتجربةُ وحدَها هى التى تُرَبِّى الرجال، والتجربةُ وحدَها هى التى تستطيع أن تُرَبِّىَ الناشئة، وما يكون من مَقْتٍ لبعض الأمور وما يكون من رِضاً عن أمور أخرى يَدُلُّ الولدَ على الخير والشرِّ ، والولدُ يَعْلَمُ بالتجربة نتائجَ بعض الأعمال النافعة أو الضارَّةِ وما تُسْفِرُ عنه علاقاته بقُرَنائه من الضرورات ، وذلك إذا ما عُنِىَ الولد ، على العموم ، باحتماله نتائجَ أفعاله وتلافيه ما أحدثه من الضرر ، ومما يجب أن يَعْلَمه الولدُ بنفسه كونُ العمل والاقتصاد والنظام والأمانة وحبِّ الدرس أموراً تُؤَدِّى إلى زيادة رَفَاهِيَته وطُمَأْنِينة ضميره فتكونُ مكافأتَه فى ذلك ، ولا يَنْفع تَدَخُّل المعلم إلاَّ بصَوْغه نتائجَ تلك التجربة فى قالَب من جوامع الكَلِم .

ولا تَكْمُلُ التربية الخُلُقيَّة إلا بعد أن تصبحَ عادةُ فعل الخير واجتنابِ الشرِّ أمراً لا شعوريًّا ، فهنالك ، فقط ، يَتِمُّ تكوين الأخلاق ، ومن الجميل أن تُقاوِمَ ميلاً إلى الشرِّ ، وأجملُ من هذا ألاَّ يُوجَدَ ما يَحْمِل على هذا المَيْل .

وعلى التربية أن تُعَلِّمَ التلميذ كيف يَضْبُط نفسه وكيف يحترم الواجب احتراماً تامًّا ، فإلى هذه الغاية الأساسية تَهْدِفُ التربية الإنكليزية ، وهى تُصيبها على الوجه الأكمل ، وهمُّ أولئك الذين يُوَجِّهون التلميذ هو تعويدُه أن يُمَيِّزَ الخيرَ والشرَّ وأن يَبُتَّ فى الأمور من تلقاء نفسه ، على حين لا نُعَلِّمُه الاعتمادَ على نفسه[1] ، وعلى الباحث أن يلاحظ تلميذيْن لِدَتَيْن ، أحدُهما فرنسىٌّ والآخرُ إنكليزىٌّ ، وُضِعا أمام مُعْضِلة واحدة ، ليَتَبَيَّنَ الفرقَ بين نتائج التربيتيْن ، فهو يرى تردُّدَ الفرنسىِّ وعزمَ الإنكليزىِّ .

والبِيئَة من أقوى العوامل فى التربية الخُلُقية ، فما تُوجِبُه البِيئَة من التلقين فذو أثر بعيد فى تربية التلميذ ، والتلميذُ لِما فيه من مَيْل لاشعورىّ إلى التقليد تجده شديدَ القُوَّة بسبب هذا المَيْل ، والتلميذُ تَتَكَوَّن مبادئُه الغريزية وينشأ مَثَله الأعلى وَفْقَ سَيْر مَنْ يحيط به ، وفى هذا مِصْداقٌ لمَثَلنا البالغِ وهو :

« عن المرءِ لا تَسْأَلَ وسَلْ عن قرينه فكلُّ قرينٍ بالمُقارِن يقْتَدِى »

فالحقُّ أن الولد يَحْتَرِم من يراه محترماً ويحتقر من يراه محتقراً ، والولدُ إذا ماعَانى حُكْم هذا التلقين فى بدء الأمر تحَوَّل هذا التلقين فيه إلى أعمال لا تَنَبُّهِيَّة لا تُعَتِّم أن تَثْبُت مَدَى الحياة ، وهنا يَتَجَلّى شأنُ الأسَر والأساتذةِ العظيمُ ، خيراً كان هذا الشأن أو شرًّا ، ويُعَدُّ تأثير المحيط والبِيئَة من أهمِّ عوامل التربية الخُلُقية .

---

(١) قال مسيو لوكلير : « يمنح الطالب الإنكليزى ثقة بنفسه بأن يعتمد على نفسه منذ صباه ويجعل الطالب الإنكليزى شاعراً بالمسؤولية بأن يختار بين النجدين : الخير والشر ، فالطالب الإنكليزى إذا مااقترف ذنباً احتمل نتائج عمله . . . وهو يلقن مقت الكذب ، وهو يصدق مالم يقم دليل على كذبه »

ومع ما تراه من شدّة عناية الأُسَر الفرنسية بأولادها تَجِدُها ناقصة التأديب ، وهذه الأُسَر بَلَغت من الخَوَر ماعطَّلت معه من كبيرِ سلطانٍ ، وما كان من عَطَلها من السلطان يَنقُص نفوذَها كثيراً ، وتَشعُر الأُسَر بهذا الضَّعف فتَضَع أولادها فى المدارس مُسرِعَةً معتقدةً قدرَةَ الأساتذة على فَرْض ما عَجَزت عن مَنْحه من التربية ، بَيْدَ أنه يتألف من المدارس بيئةٌ هزيلة للتربية الخُلُقية على العموم ، فناموس الأقوى هو ناموس التلاميذ الوحيد ، ويبدو الناظر عدوًّا للتلاميذ فيُعانُون أمرَه فيتبادل هو وإياهم نفوراً وكَراهية ، وأما الأساتذةُ فيَرون أن عملهم الوحيدَ هو إلقاء الدروس من غير أن يُعنَوا بتأديب التلاميذ ، قال مسيو فُوِيِّه : « ينتهى عمل الأستاذ فى علم الأخلاق عند قوله إن حُبَّ الأُسْرة والموتَ من أجْل الوطن أمران واجبان » .

ويبلغ أكثر الأساتذة حَمِيَّةً ذلك الحدَّ ، ويبدو الأساتذة الآخرون ، على العموم ، من الكثيرى الشكّ فى مِثْل تلك المبادىء فيَصْمُتون إزاءها صَمْتَ هزوء أو يقتصرون على لَمَحاتٍ ساخرة حَوْلَ تَقلُّب المبادىء الخُلُقية ، والأساتذةُ إذ تبنَّوا إلى مناهج النقد السلبىّ لم يتَّفق لهم غيرُ علمٍ قليل بالرجال والأمور فلا يَفقَهون أنه لا يجوز تعليم الولد طائفةً من الرِّيَب ، والأساتذةُ يَنْسَوْن ، فى الغالب ، أنه ليس من شأنهم أن يحاربوا ، ولو بصَمْتٍ ساخر يُدْرِك التلاميذ مغزاه جيداً ، التقاليدَ والمشاعرَ التى هى أساسُ حياة الأمة والتى لا يقوم بغيرها مجتمع ، والأساتذة لو اعتمدوا على فلسفة رفيعة غيرِ قائمةٍ على مزاولة الكتب لرأَوْا من فَوْرهم أن قيمةَ الأخلاق من الناحية الفلسفية إذا كانت أمراً نسبيًّا ، كقيمة العلوم وقيمة أىِّ شىء آخر ، فإن هذه القيمةَ النسبية لا تَنْشَب أن تصبح مطلقةً لدى الأمة فى وقتٍ ما فيجب احترامُها

كثيراً ، ولن يَعيش أىُّ مجتمع إلا إذا حاز مبادىء عامةً ومَثَلاً عالياً عامًّا قادراً على تكوين عاداتٍ خُلُقية يَرْضَى بها جميعُ أبنائه .

وليس من المهمّ أن تكون قيمة ذلك المَثَل الأعلى وما ينشأ عنه من الأخلاق نظريةً ، وليس من المهمّ أن يقوم ذلك المثل الأعلى على عبادة الوطن أو مجدِ المسيح أو عظمةِ الله أو ما إلى ذلك ، فالأمةُ إذا ما نالت مثلاً عالياً مَنَحها هذا المثل العالى مشاعرَ واحدةً ومصالحَ واحدةً فخَرَجت بذلك من الهَمَجيَّة إلى الحضارة .

وعلى تُراث التقاليد أو المَثَل الأعلى ، أو على الخيالات العامة ، يقوم الأدب الباطنىُّ الذى هو أصل جميع العادات الخُلُقية والذى يُغْنِى عن حُكم ولىِّ الأمر ، وأفضلُ للإنسان أن يُطيع الأموات من أن يُطيع الأحياء ، فالأممُ التى تَرْغَب عن احتمال سلطان الأموات تعانى جَبَرُوتَ الأحياء لا مَحالَة ، ونحن إذ نرتبط فى الأجداد نكون حَلَقةً من تلك السِّلسلة المتصلة التى يتألف العِرْق منها ، والأمةُ لا تخرُج من طوْر الهمجية إلاّ إذا كان لديها مثلٌ عالٍ تُدافع عنه ، فهى إذا ما خسرت هذا المثلَ العالىَ غدَتْ هَبَاءً من الأشخاص لا رابطة بينه ، فتَرْجِعَ إلى الهمجية من فوْرها .

وتنشأ أكبرُ صعوبةٍ فى تعليم عِلْم الأخلاق لدى الأمم الكاثوليكية عن أن أخلاق هذه الأمم لم تستند فى عِدّة قرون إلى غير التعاليم الدينية التى غدَت اليومَ فاقدةَ القوّة ، فالأخلاقُ ، كما تذهب إليه هذه التعاليمُ ، تقوم على ما يُرْضِى الربَّ فيجازى الربُّ بِعقاب أبدىٍّ جميعَ المذنبين الذين يُجاوِزون حدود أوامره ونواهيه .

وما تراه من ارتباطٍ وثيق بين الدين والأخلاق فى المِلَل الساميَّة لم تَجِدْ مِثْله فى الملل الأخرى حيث يكون الدين مستقلاًّ عن الأخلاق كما فى الهند ، ولْنَعْمَلْ على نيْل هذا الاستقلال مع مخالفته لمبادئنا الموروثة ، وليس من العسير إثبات ذلك .

فالحقُّ أنه يكفى إنعامُ النظر قليلَ وقتٍ لنعترف أن الدين والأخلاق أمران مختلفان اختلافاً تامًّا، ونستطيع أن ننتحل الدينَ أو نرفُضَه بحسب مشاعرنا ومصالحنا، غير أننا مُكْرَهون على معاناة سلطان الأخلاق .

وإذا ما تَأَلَّفتْ من ذوات الحياة ، أى من الحيوانات أو الآدميِّين ، جماعاتٌ وَجَب أن تَخضَع كلٌّ واحدة من هذه الجماعات لمبادئَ خاصةٍ يتعذر وجود هذه الجماعة بدونها ، وما الإخلاص لمصالح المجتمع واحترامُ النظام والعادات المُسْتَقِرَّةِ وإطاعةُ الرؤساء وحمايةُ الوِلْدان والشِّيب الخ ، إلاَّ ضروراتٌ اجتماعية مستقلة عن كلِّ دين لإمْكان تَبَدُّل الأديان مع ثبات هذه الضرورات ، وما كانت الوَصايا العَشْرُ المبتذلة إلا صَوْغاً لمبادىء نشأتْ عن ضرورات اجتماعية قاهرة .

وفى تعليم الأخلاق يجب ، كما قلتُ سابقاً ، إحداثُ عاداتٍ فى الولد ، وألا يُضاع وقتُه بتعليمه بعضَ القواعد أو إلقاء بعض جوامع الكَلِم عليه .

والأستاذُ إذا ما رأى أنه مُلْزَمٌ ، مع ذلك ، بالبحث فى الأخلاق أمكنه أن يقوم ببحثه بما يَقِف نظرَ تلاميذه ، وذلك بأن يَبْدَأَ بدرس الأخلاق فى الحيوانات ثم يَشْرحَ الأستاذُ كيف يُمْنَح بعضُ الحيوانات ، بإحداث أعمالٍ لا تَنَبُّهِيَّة ، مشاعرَ خُلُقيةً أسْمَى من مشاعر الإنسان لعدم تَنَضُّد العقل فوق تلك الأعمال اللاتنبُّهية المكتسبة كما يَتَنَضَّد فى الإنسان ، ثم ينتقلُ الأستاذ إلى تاريخ الحضارات

فيُبَيِّن كيف خَرَجَت الأمم من دور الهمجية بعد أن استطاعت أن تنال قواعدَ خُلُقِيَّةً ثابتة وكيف أنها عادت إلى ذلك الدور بعد أن أضاعت هذه القواعدَ .

ثم ينتقلُ الأستاذ من تلك العُمُومِيَّات ليَصِلَ إلى الفَرْد فيُوضِحَ للتلميذ أن الفرد ليس إلاّ جزءاً من أُسْرَته وأنه لا أهمية له بغيرها ، ومن هنا كانت واجباته نحو أُسْرَته التى لا تُعَدُّ إلا جزءاً من المجتمع فلا عَيْشَ لها بدونه ، ومن هنا كانت واجباتُه نحو المجتمع ، ونحن إذ نستند فى كلِّ يوم إلى النظام الاجتماعىِّ كان لنا أن نُعْنَى بتقدمه عنايتَنا بتقدم أنفسنا ، والمجتمعُ ، وإن كان يحتاج إلى كلِّ واحد منا احتياجاً فرديًّا على مقياس صغير ، نحتاج إليه على مقياس كبير ، فمن هذه العوامل الواضحة تُشْتَقُّ ضرورة ملاحظة بعض قواعد السلوك .

ومن مجموع تلك القواعد تتألف الأخلاق ، وتختلف تلك القواعد بين أمةٍ وأمة بحُكْم الضرورة ، وذلك لعدم تماثل المجتمعات فى كلِّ مكان ولِتَطَوُّر المجتمعات ببطوء ، بَيْدَ أن تلك القواعدَ تكون ثابتةً فى وقت واحد وشعبٍ واحد كما ذكرتُ آنفاً ، وتلك القواعد إذا ما رَسَخَت فى النفوس ، وإذا ما رَسَخَت فيها فقط ، أَمْكَنَ الأمةَ أن تَرْتَقِيَ إلى ذُرْوَة الحضارة .

وليست شَوْكَة إنكلترة الحقيقيةُ مُشْتَقَّةً ، فقط، مما تَمْنَحه لأبنائها من التربية ولا من ثَرَائِها ولا من أساطيلها الكثيرة ، بل من قوة مثلها الأعلى العظيم قبل كلِّ شىء وفوق كلِّ شىء ، فلإنكلترة تقاليدُها الثابتة المحترمة ورؤساؤُها المُطَاعُون الذين لا يُمَارِى أحدٌ فى سلطانهم ، ولإنكلترة إلهٌ قومىٌّ مؤلف من آمال الشعب الذى كَوَّنه ونشاطِه واحتياجاتِه ، فقد تَحَوَّل يَهْوَه التوراةِ ، منذ زمنٍ طويل ، إلى إلهٍ للإنكليز دون غيرهم ، فيُدِير شؤون العالَم فى سبيل إنكلترة ويَجْعَل من

مصالح الإنكليز قاعدةً للحقِّ والعدل ، وأما الأممُ الأخرى فليست عند هذا الإلٰه
سوى لَفيفٍ من الموجودات الدنيا التى أُعِدَّت لدفع الأتاوَى إلى الدولة البريطانية ،
والإنكليزُ حين حاولوا إخضاعَ الأمم البعيدة لسلطانهم كان ذلك عن اعتقادهم أنهم
يُتمّون بذلك رسالةً إلٰهيةً لتمدين العالَم وإخراجه من الضلال ، وكأن العرب قد
اعتقدوا ، أيضاً ، أنهم قاموا بما أراد إلٰهُ محمد حينما وُفِّقوا لفتح قسم من العالَم الإغريقىّ
الرومانىّ فأنشأوا دولة من أعظم ما عرَفَه التاريخ .

فعلى الفيلسوف أن ينحنىَ أمام تلك المعتقدات حينما يُبصِر عَظَمةَ
نتائجها ، وتلك المعتقداتُ تؤلِّف جزءاً من قُوى الطبيعة ، فمن العبث
مكافحتُها .

وتُولَد التقاليد والمعتقداتُ وتَموت خارجةً عن دوائر العقل ، وإذا لاح أن
الجدال فيها يوجب سقوطَها كان ذلك دليلاً على أنها بدأت تَميد قبل ذلك ،
واليومَ ، فوقَ أرض بريطانية ، لا يُجادَل فى أمرٍ يَمَسُّ مَثَلَ الإنكليز الأعلى
ولا يُرَى أنه يَدْخُل ضِمْنَ نِطاق الجدَل ، واليومَ ، فوق أرض إنكلترة ، لا يَطْعَنُ
أىُّ دليل عقلىّ فى ذلك المثل الأعلى ، فصِغارُ الإنكليز وكِبارهم يُقدِّسون لإلٰههم
الوطنىّ ذلك ويحترمون التقاليدَ التى ثبَتت أمرها بوراثة دائمة كما يحترمون المبادىء
الخُلقية الثابتةَ التى تُشْتَقُّ من تلك التقاليد ، والإنكليزُ إذ يَبْدُون ذوى شعور
بالحقائق إلى حدٍّ بعيد مُدرِكين لسلطان الأمور الواقعة ، والإنكليزُ إذ يعرفون
كيف يلائمون ذلك يجعلون مبادئهم ملائمة لذلك ، وليس الإنكليزُ بالذين
يَفزَعون من أزرَى النوازل ، فماذا يكون تأثير الحوادث الطارئة فى شعبِ
الربِّ الأبدىّ .

والفرنسيون ، أيضاً ، كانوا ذوى مَثَلٍ عالٍ قوِىّ ، ولكنهم قوّضوا هذا
المثلَ بعُنْفٍ منذ لاح لهم عدمُ ملاءمته لاحتياجاتهم ، وذلك من غير أن يُوَفَّقوا لإقامة
مثلٍ غيره .

والفرنسيون بعد أن خسِروا تقاليدهم وآلهتهم حاولوا أن يقيموا على العقل
الصِّرْف مبادىء جديدةً لِدَعْم بنائهم الاجتماعىّ ، غير أن هذه المبادىء المُتقلّبة لم
تَلبَث أن صارت مَوْضِعَ جدَل فغدت مذبذبةً ، فلم يَبْلُغ العقلُ البشرىُّ من
القوة والسُّمُوِّ ، بَعْدُ ، ما تُرْفَع به قواعدُ أىِّ بناء اجتماعىّ ، والعقلُ لم يَنْفَع لغير تشييد
مبانٍ سريعةِ العَطَب فتنهار هذه المبانى قَبْلَ أن يَتِمَّ إنشاؤها ، والعقلُ لم يُقِمْ ما هو
متينٌ قطّ ، بل يُقيم ما يتداعى ، والشعوبُ التى تعتمد على العقل تعود غيرَ مؤمنة
بآلهتها وتقاليدها ومبادئها ، والشعوبُ التى تعتمد على العقل لا تُؤمِن برؤسائها
فتُسْقِطهم بعد أن تهتِف لهم ، والشعوبُ التى تعتمد على العقل لا تَشعُر
بالممكنات ولا بحقائق الأمور فتتدرّج إلى العَيْش فى غير صواب سائرةً فى طريق
الهَوَس الباطل .

وكيف يُشادُ مَثَلٌ اجتماعىٌّ عالٍ على أُسُسٍ مُتقلِّبة سريعةِ العَطَب كتلك ؟
ويجب ، مع ذلك ، أن يَتِمَّ ذلك خَشْيَةَ الهلاك ، فالأُمَّة ، وإن استطاعت أن
تَعيش بلا مَثَلٍ عالٍ حيناً من الزمن ، لا يُكْتَب لها البقاء بغيره كما نَعلَم من التاريخ ،
ولا نَعرِفُ أمةً عاشت طويلَ زمنٍ بعد أن خسِرت مَثَلَها الأعلى .

والمثلُ الأعلى الذى يقاتَل فى سبيله هو وليد الزمن ، لا وليدُ عزائمنا ، ونحن إذ
لا نستطيع أن نُوجِد المثلَ الأعلى نعانيه من غير أن نحاول الجدال فيه .

وكثيرةٌ هى الأشياء التى حُطِّمَت فى فرنسة لبقاءِ كثيرٍ من المُثُل العُلْيا ، وبَقِيَ لدينا مثل عالٍ واحدٌ مع ذلك ، بَقِيَ لدينا مَثَلُ الوطن ، وهذا المَثَلُ العالى وحدَه هو الذى ظَلَّ قائماً على أنقاض الأديان والمعتقدات التى هَدَّها الزمن .

ومَثَلُ الوطن ذلك الذى ظَلَّ قائماً ، لحسن الحظِّ ، فى مُعْظم النفوس هو تُراث المشاعر والتقاليد والأفكار والمصالح المشتركة التى تكَلَّمْتُ عنها فيما تقدم ، وذلك المَثَلُ الأعلى هو آخر رابطةٍ تُمْسِك المجتمعاتِ اللاتينيةَ ، فيجب أن يُعلَّم حُبُّه منذ الطفولة وأن يدافَع عنه وألاَّ يُمارَى فيه .

والجامعاتُ الألمانية لأنها مَجَّدَت مَثَل الوطن الأعلى منذ نحو قرن بلا انقطاع غدَتْ ألمانية شديدةَ المِرّة[1] صَعْبَةَ المِراس عظيمةَ القَدْر ، وليست إنكلترة بمحتاجة إلى تعليم مِثْل ذلك المَثَل الأعلى لِما كان من ثباته فى نفوس أبنائها بفعل الوِراثة ، وفى أمريكة ، حيث عَهْدُها بالمَثَل الوطنىِّ حديثٌ فيمكن ضَعْضَعَته بما تُدْخِله من الدَّم الأجنبىِّ الكثيرِ الخطَرَ فى البلدان التى ليس لديها من القوة ما تستطيع به أن تَمتَصَّه ، تجِدُ المُرَبِّين يتَعَهَّدون هذا المَثَل بأكثرَ مما يتَعَهَّدون أىَّ شىء آخر .

قال أحد المُرَبِّين الأمريكيين : « لِيَذْكُر الأستاذ أن كلَّ تلميذ هو من أبناء الوطن الأمريكىِّ ، ولا يَنْسَ فى جميع الدِّراسات ، ولا سيما الجِغْرافِيَّة والتاريخ ، أن يَجْعَل السلطان للمبدأ الوطنىِّ ، فيُلَقِّنَ التلميذَ إعجاباً لا حدَّ له بالأمة العُظْمى التى يجب أن يَدْعُوَها بأُمَّتِه » .

(١) المرة : القوة والطاقة .

ومن المؤسف أن عاد مِثْل هذه الأفكار لا يسيطر على جامعتنا التى أُشْرِبَت حُبَّ الاشتراكية والإنسانية والزَّنْدَقة ، ويَبْدُو مَثَلُ الوطن الأعلى لكثيرٍ من شُبَّان أساتذتنا ثَرْثَرَةً جديرة بالازدراء[1] ، ومن رجال الجامعة عالِمٌ فاضل وعضوٌ فى الأكاديمية الفرنسية أبان ، قبل أن يحترف السياسةَ ، ذلك العيبَ الجامعىَّ بعبارات قوية ، ذلك العيبَ الذى يجعل التربية التى تَمْنَحها جامعتنا أمراً شديد الخطر .

والمرء إذا لم يَبْلُغ من الحِكْمَة ما يُدْرِك به الضروراتِ التى تُؤَدِّى إلى ظهور مَثَلٍ عالٍ فإن عليه ألاَّ يَنْسَى أنه لا تقوم لمجتمعٍ قائمةٌ بغير هذا المَثَل الأعلى ، ويَعْنِي انتقادُ مَثَل الوطن الأعلى وعَقْدِ العزيمةِ على إضعاف الجيوش التى تدافع عنه حُكْماً عليه بمعاناة المغازى والثَّوْرات الدامية والقياصرة المُنْقِذين ، أى آياتِ ذلك الانحطاطِ الأسفل الذى خُتِم به تاريخُ كثيرٍ من الأمم .

أعودُ فأقولُ مُكَرِّراً إن الروح الجديدة التى تستحوذ على جامعتنا بالتدريج شديدةُ الخَطَر على مستقبلنا ، وغَدَا تهديدُ تلك الروح لمستقبلنا من الوضوح ما استوقفَ نَظَر جميع الذين يُهِمُّهم مصيرُ بلادنا .

(١) ذهب بعضهم إلى ماهو أبعد من هذا ، فاضطر وزير المعارف العامة إلى عزل أستاذ يعلم تلاميذه ضرورة رفع العلم الفرنسى فوق المزابل ويشبه الجنود باللصوص السفاكين ، ففتح أستاذ آخر من أساتذة السوربون اكتتاباً له فى الحال فرأى الوزير معاقبة هذا الأستاذ أيضاً ، ويستجوب الوزير فى مجلس النواب فيلقى الكلمة الآتية فيقابل بالهتاف لحسن الحظ :

« . . . قولوا السلام على فرنسة ، لا على الجامعة وحدها ، إذا أهين علمها وكفر بالمثل الوطنى الأعلى وبالإخلاص له والتضحية فى سبيله عند الخطر ، وذلك من قبل أولئك الذين عهد إليهم فى إعداد مستقبل فرنسة » .

تلقى تلك الأمور التى اضطر الوزير إلى معالجتها بشدة نوراً على مزاج بعض أساتذتنا النفسى ، وأمور كتلك مما يستحيل وقوعه فى ألمانية وإنكلترة حيث احترام المثل الوطنى الأعلى أمر شامل ، وتثبت الحرب التى وقعت حديثاً قوة المثل الوطنى الأعلى فى اليابان .

قال أحد وزرائنا السابقين ، مسيو رِيمُون پُوانْكاره ، فى إحدى خُطَبه :

« يظهر منذ حين أن ريحاً خبيثةً هَبَّتْ فى نفوس بعض الفرنسيين فأزالت منها ذِكْرَيات كان يُظَنُّ أنها لا تُمحَى ، فتَجِدُ ، حتى فى جامعتنا ، أناساً استهواهم ضَرْبٌ من التصوف الإنسانىّ فأَضَلَّهم ، وتَجِدُ أناساً لا يَرَوْن فى رايتنا المُثَلَّثَةِ الألوان رمزاً لوَحْدَتنا القومية ، رَمْزاً لآلامنا وأمانينا فيَصُبُّون الشتائم الجارمة على الجيش ، فاللعنةُ على فلسفة كاذبة مملوءة كَيْداً للوطن ، وتَتَذَرَّع هذه الفلسفة بحُجَّة الإنسانية فتُنكِرُ المشاعرَ التى تُعين على سُمُوِّ الأفئدة وتَقَوِّى الأخلاق وتَرْفَع شأن المصاير » .

وقال رئيسُ مجلس النواب مسيو دِيشَانيل فى إحدى خُطَبه : « وليس الخَطَر فى أن يُهين فرنسىٌّ ، معلمٌ ناشئٌ ، أستاذٌ فى الجامعة ، العَلَمَ ويَنْعَت جنودَ البرِّ والبحر الذين قُتِلوا فى مدغشقر باللصوص السفاكين فقط ، بل الخَطَرُ كلُّ الخطر فى أن تَجِد أساتذة فى المرتبة الأولى من الجامعة يَبْرُزون للدفاع عن ذلك الأستاذ وأن تَجِدَ حِزْباً يُنظِّم تظاهرات إكراماً له ، وذلك بين أهالينا العقلاء المُتَّزنين الذين شاهدوا غَزْوَ الأجنبىِّ منذ ثلاثين سنة ، وأن تَجِد عِدَّة صُحُف تنتحل بعضَ المعاذير لتلك الشتائم ضِدَّ جنودنا وعَلَمنا بدلاً من أن تُرَدِّد صَدَى السُّخْط العام » .

وما هو السبب البعيد الغَوْر لمِثْل تلك النَّزَوَات الإنسانية الظاهرة ؟ سببُ تلك النَّزَوات هو التَّمَطُّش الشديد إلى التفاوت الذى هو أساسٌ خفىٌّ لمبادىء المساواة التى نُعْلِنها عالياً ، فأساتذتنا إذ كانوا يَخْرُجون ، على العموم ، من أشدِّ طبقات الديموقراطية غموضاً فإنهم لا يرغبون فى الاختلاط بالطبقات التى ظهروا منها ، وهم

يَرَوْن أن شهاداتِهم تَمْنَحهم من الأريستوقراطية ما يُسَوِّغ لهم اجتناب مثل ذلك الاختلاط ، ونَشَر مسيو جُورْج غُويُو مقالةً فى مجلة العالَمين أبان فيها تلك العواملَ كما يأتى :

« ... يُرَى منذ سنة ١٨٩٤ أن الخدمة العسكرية التى أَكْثَرَ أولئك الكُتَّابُ من التشهير بها إذا كانت تُنْسِيهم ما فيها من عَظَمَة فذلك لأنها تَصْدِم ، على الخصوص ، مافيهم من تَوَانٍ فى العمل كما تَصْدِم مافيهم من مَيْل أريستوقراطىّ إلى التفاوت ، وفى الزمن والجُرْأة المُعين ، فقد كَشَفُوا عما فى نفوسهم ، وعلى ما فى هذه النفوس من قُبْح فإن من الواجب أن نُبْصِر .

« والذى يَغِيظ الأستاذَ ويُوغِر صدرَه فى أثناء إقامته بالثُّكْنَة هو أن يَجِد فيها رُفَقَاء من العوامِّ والفلاحين الغِلاظ بلا خُبْث ، والخِشَان بلا مُرُونة ، والأفظاظ بلا تَنَطُّس ، والعُشَّاق بلا غَزَل ، فيَشْعُر ، وهو الخيالىُّ التَّوَّاق ، بأنه يَغْدُو من المنحطين عند ما تُكْرِهُه حياة الثُّكْنَة على الاتصال بأولئك .

« ولكن من الإفراط فى السفسطة الغربية أن يُقْبَض على كلمة « الديموقراطية » وأن تُهَزَّ كما يُهَزُّ السَّوْط للانتقام بسبب ما حدث فى الثُّكْنَة من ألَم وغَمّ نشأ عن مَقْت المثقفين عندنا للديموقراطية بالحقيقة .

« ومما قاله أحد الكُتَّاب بصيغة التوكيد أنه ليس لِزُمْرَة الصعاليك أيةُ مصلحة لعبادة ذلك الكِيان الغَيُوم الذى يُعْرَف بالوطن ، ومعنى ذلك أن يقال للصُّعلوك إن الهزيمةَ لا تُؤَثِّر فى مصيره وإنه لا نَفْعَ له فى القتال ، ومعنى ذلك ألاَّ يُقاتِل

أبداً ، فهذه هى الكلمة الأخيرة للدّعاية ضدّ الجندية ، ألاَ إن هذا هو درسُ لؤمٍ يجعل من الأَثَرة عاملاً مُحرّكاً .

« ومكرٌ كذلك هو وَجْهٌ من أوجه المذهب الإنسانىّ الكريه ، والرجلُ الذى يُضِلُّ واجبه يتذرّع بسبب عالٍ فيعُدّ نَفْسه جزءاً من البشرية فيستر خَوَره تحت تطوُّر هذه البشرية على حين لا يكترث لأنداده ! »

ولا مَعْدِلَ عن الإسهاب فى تلك المسئلة التى هى من المسائل الحَيَوِيّة فى الوقت الحاضر ، فلا يمكن أُمّةً أن تعيش ما لم يكن عندها بضعةُ مبادئَ عامّة ، ولم يبق لدينا سوى مبدأ واحد يُمكن أن يُدافع عنه جميع الأحزاب وهو : المبدأُ الوطنىُّ .

ولا ضَرورةَ إلى مبادئ ما بعد الطبيعة أو مناحى العاطفة فى تعليم الشبيبة قيمة المثل الأعلى ، فيكفى أن يُبيَّن لها ما صارت إليه الأمم التى أضاعته ، ففى تاريخ إيرلندة و بولونية وأرمينية والألزاس الخ ، خَبَرٌ ناطق عن مصير الشعوب التى تخضع لسلطان الأجنبىّ ، وفى ضَرْب الألمان للبولونيين بالسِّياط ، وفى ضَرْب الروس للبولونيين بالسِّياط ، وفى نَفْى الروس للبولونيين إلى سيبرية إذا ما احْتَجُّوا على هذا النظام الحديدىّ ، وفى جَلْدِ رؤساء الألمان للإلزاسيِّين فى المُعسكر إظهاراً لولاية أمرهم ، وفى إهانة الإنكليز للإيرلنديين فى كلّ يوم ، أدلةٌ على مصير الشعوب التى لا وَطَنَ لها ، والشعوبُ إذا ما أضاعت وطنها أضاعَتْ كلَّ شىء حتى حقَّ وجود تاريخ لها .

و يتضمّن مَثَلُ الوطن الأعلى احتراماً للجيش الذى يُدافع عنه بحكم الضرورة .

أجَلْ ، إن الجندية من الجُرُوح التى تُعانيها أوربة ، فهى خَطِرَةٌ مُهْلِكة ، ولكن إلغاءها أشدُّ خطراً وأعظمُ خراباً ، والشُّرْطة ، كذلك ، تُكلِّفُ ثمناً غالياً ولا تَجِدُ أحداً يُشير بالاستغناء عنها مع ذلك ، وذلك لأن كلَّ واحد يَعْلم جيِّداً أننا بغير الشُّرْطة نصبح ضَحِيّة اللصوص والقَتَلة .

ولا شىء أشدُّ شُؤْماً على مستقبل البلاد من خُطَب بعض مُحِبِّى الإنسانية القصيرى البصيرة الذين يتكلمون عن نزع السلاح وعن الإخاء والسِّلْم العامة ، فمن شأن مذهبهم الإنسانىِّ المبهم تقويضُ دعائم وطنيتنا وجعلنا عُزْلاً من السلاح تجاه أعداء مُدَجَّجين بالسلاح ، ولننتظرِ الوقتَ الذى لا يكون لنا فيه أعداء حتى نستمعَ إلى هؤلاء الكثيرى الثَّرْثَرة .

آه ، لا نزال بعيدين من ذلك الزمن ، ولم يكن لنا من الأعداء ما لنا الآن ، فيجب أن تكون الأوهامُ قد أَعْمَتْ عيون من لا يَرَوْنَ هذا .

ولمسيو فاغيه صَفَحاتٌ رائعة أَوْضَحَ فيها وجوبَ احترام وطننا واحترام الجيش المُفَوَّض إليه أمرُ الدفاع عنه ، ولو كان هذا الاحترام بسائق المنفعة الخالصة ، فأَقْتَطِفُ من تلك الصَّفَحات ما يأتى :

« غَدَتْ فرنسة عُرْضَةً لِلكُرْه العامّ ، فتجِدُ عواملَ الحقد والفزَع والطمع التى أَلَّبَتْ جيرانَ بولونية عليها تَغْلى فى صدور جيران فرنسة الأقوياء ضدَّ فرنسة .

« غدا زوالُ فرنسة أمراً يساور الخيال فى أوربة ، ففرنسة ، كبولونية ، أزعجت أوربة بغزَواتها زمناً طويلاً ، وفرنسة ، كبولونية ، كَدَّرت صَفْوَ أوربة بفِتَنها الداخلية ، وفرنسة ، كبولونية ، تُعَدُّ باسلة مغامرة ، فيلوح أنها تفقد رُوح المغامرة

فيها من غير أن تَفْقِد بسالتَها ، وفرنسة ، كبولونية ، محاطةٌ بالجيران فيسْهُل اقتسامهم لها ...

« إذَنْ ، يجب حبُّ الوطن حُبًّا أساسيًّا ، ولكن كيف تَصْلُح محبّتُه ؟ لندَعْ عنا كلَّ مُوارَبة وكلَّ مُداوَرة فى الكلام ، ولنَقُل بكلِّ صَراحة إنه يجب أن نُحِبَّ وطننا فى أداة دفاعه ، أى فى جيشه ، كما يُحِبُّ كلُّ شعب فى الدنيا وطنَه فى جيشه المُنظَّم للدفاع عنه ، وليست الوطنيةُ هى الجندية ، فهى تَسير إلى ما هو أبعدُ منها ، إلى ما هو أعلى منها ، إلى غير موضعها ، ولكنها تسير إليها فى بدء الأمر فتكون الجنديةُ علامةً عليها وقياساً لها .

« وجودُ أكثريةٍ مناهضة للجندية فى بلدٍ مّا دليلٌ على أن هذا البلدَ يَتخلَّى عن نفسه ، ووجودُ حزبٍ مناهض للجندية فى بلدٍ ما دليلٌ على السُّوء ، فهنالك سببٌ للصُّراخ ...

« الوطن هو الجيش ، والجيشُ هو الوطن بعينه ، وذلك بمعنى أن الجيش هو الجهاز الذى نظَّمه الوطن رُوَيْداً رُوَيْداً منذ قرون ليضمن بقاءه ويحافظَ عليه .

« ... وليس الجيشُ سلاحَ الأمّة فقط ، بل هو سِياجُ الأمّة أيضاً ، ولا تُعدُّ الأمة عاطلةً من الفَقار ما دام لها جيش ، وتظلُّ الأمة ناهضةً بفضل الجيش ...

« والفرنسيون يتعارفون جنوداً وأعضاء جَيْشٍ ، فيتعاونون على عَمَل واحد فيَبْدُون ذوى مبدأ واحد .

« هَلَكت الأممُ العريقة فى الحضارة فذهب عن بالها أن تكون ذات جيش ، وتأخرت الحضارة حين هَلَكتْ تلك الأمم » .

ونَطْمَعُ أن يُشاطِر كثيرٌ من رجال الجامعة ما تقدَّم من الآراء ، بدلاً من أن يُعلِّموا ما يناقضُها جهراً ، فالروح التى تَسْرى بالتدريج فى أساتذتنا إذا ما استمرت على السِّراية أحدقَ بنا خَطَرُ الانحلال بسرعة ، أَجَلْ ، قد تَخسَرُ أمةٌ معاركَ وولاياتٍ فتنهض ، ولكنها تَخْسَرُ كلَّ شىء فلا تنهض عند ما تصبح عاطلةً من المشاعر التى هى سِرُّ كيانها وعظمتها .

الفصل الرابع

تعليم التاريخ والآداب

---

(١) تعليم التاريخ ـ تعليم التاريخ فى المدارس الثانوية هو استظهار ، لافلسفة ـ سلاسل الأنساب وأنباء المعارك ـ تعليم التاريخ بالتجربة ـ المبانى والآثار الفنية ـ كيف يجب أن يكون التعليم ـ تاريخ الحضارات ـ
(٢) تعليم الآداب ـ كيف تعلم الجامعة الآداب وكيف يمكن أن يكون هذا التعليم ـ المناهج التى يجب اتخاذها ـ مبدأ القراءات المكررة والاستظهارات المتعاقبة ـ كيف يعلم التلميذ تعديل أسلوبه بنفسه ـ مطالعة أنفس الكتب ـ عدم نفع المفسرين ـ قيمة مايفرض تركيبه على التلاميذ من الكلام والخطب .

---

١ — تعليمُ التاريخ

رجالُ الجامعة هم أكثر من ساعَدَ على إرهاق برامج تعليم التاريخ التى رَمَوْها بالقول السَّيِّءِ أمام لَجْنة التحقيق البرلمانىِّ ، وكان يجب أن تُرْشِدَهم التجرِبة إلى أن قيام تعليمِ التاريخ على الاستظهار كما تُلْقِيه الجامعة ينطوى على ضَياعٍ تامّ لوقت التلاميذ ، واليومَ يعترف أعلم الأساتذة أنهم أَثْقَلُوا البرامجَ على غير جَدْوَى .

« فالتاريخُ إما أن يكون استظهاراً أو فلسفة ، فهو إذا ما كان استظهاراً خِيفَ أن يكون للتلميذ ضَرْباً من العَناء الذى لا طائل فيه ، وهو لا يصبح فلسفةً إلا مع العمر ، ولا سيما حين يُدْعَى الفَتَى إلى إعمال فكره فى العالَم المجاور للعالَم الذى يجب أن يعيش فيه .

« أَفلَا تَجِدُون من الحَرِيِّ أَلاَّ يُعْرَضَ على التلميذ غيرُ أدوار التاريخ القديم الـكُبْرَى وقرونِ تاريخنا الأولى على شكل ألواح مُصَوَّرَة تسترعى خيالَه وتترك فيه أثراً مستمرًّا بعد مقابلتها بما يرَاه حَوْلَه فى كلِّ يوم[1] ؟ »

« واليوم يُعَلَّم تاريخ القرون الوسطى فى جميـع السنة الثالثة وقسم من السنة الثانية ، فهذا جُهْدٌ كبير لنَيْل ما هو حقير ، فتاريخُ القرون الوسطى هو عند معظم التلاميذ ، بَلهَ الجميـعَ ، مُسْتَغْلِقٌ لا يُدْرَك أمره خلا حوادثِه العظيمةِ التى يمكن عَرْضُها فى وقت قصير ، فيمكن ، إذَنْ ، أن يُقْتَصَد كثيراً فى الوقت الذى يُخَصَّصُ للمِيرُوفِنْجِيِّين والـكارُولِنْجِيِّين وأوائلِ الـكاپِيِّين[2] » .

ومن قول مسيو غريار : « ذلك عناءٌ خالصُ الخُسْرَان » ، ومن قول مسيو لاڤيس : « ذلك تعليمُ أمور لا تـكاد تُفْهَم » ، هذا هو ميزان التعليم الجامعىِّ للتاريخ ، والتلاميذُ يَخْشَوْن السقوط فى الامتحانات فيُكَدِّسُون فى رؤوسهم تواريخ الوقائع وسِلسِلَةَ أنساب الملوك فيتألف من هذا قديمُ البرامج ، والتلاميذُ لا يَرْغَبون فى معرفة شىء غير هذا لهذا السبب ، والتلاميذُ يُجيدون ، لهذا السبب أيضاً ، معرفةَ تاريخ الفرس وجدولَ جميع الملوك الـكِينِيَّة من غـير أن يَعْرِفوا كلمـةً من التاريخ الحديث ، وقد ذكرنا فى فصل سابق أن كثيراً من حَمَلَة الشهادات الثانوية لم يَعْلَمُوا

(١) من شهادة نائب مدير جامعة باريس ، غريار ، فى الصفحة ١٠ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

(٢) من شهادة أحد أساتذة السوربون ، لاڤيس ، فى الصفحة ٣٩ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

حدوثَ حربِ سنة ١٨٧٠ قطّ[1] .

وأشاطر مسيو لاَڤِيسَ ومسيو غِرْيَار رأيَهما فى ضرورة تحويل دراسة التاريخ القديم إلى وَصْف قصير فى صَفَحات قليلة ، وقد تـكون موافقتى لهما دون ذلك لِما أراه من إفساد تمييز التلميذ وأخلاقه بما هو مُدَوَّنٌ فى الـكتب القديمة ، فحوادثُ التاريخ إذ تـكاد تـكون حافلة بفوز المـكر والخديعة والعُنْف والقوة لم أرَ فيها مايُقَوِّم روحَ التلميذ ، ثم إن التلميذ الذى يتَصَفَّح بعضَ كتب التاريخ لم يُعَتِّم أن يُبْصِر أن ما اشتملت عليه هذه الـكتب من الأمور يوجد ماينا‌قضها فى كتب تاريخيـة أخرى فيشمل هذا ما يتَعَلَّمه فيؤدى هذا إلى ضَعْف ثِقَته بما يتلقاه من الأساتذة .

وهنالك شىءٌ كثير يُنْتَفَع به من تعليم التاريخ فى تكوين ذكاء الناشئة إذاما مُنِـح هذا التعليمُ بروح غيرِ التى تَسُود رجال جامعتنا .

فيجب إطْلاَع التلميذ على كلِّ ما يتركه شَعْب خَلْفَه ، أى أن يُشْرَح له تاريخ حضارة ذلك الشعب بدلاً من سلسلة أنْسَاب الملوك وأنباء المعارك ، ففى دِراسة المبانى ومختلف آثار الفن تنوِيرٌ لبصيرة التلميذ على الخصوص ، فهذه الآثارُ إذا ما عُرِضَت

(١) لم يكن أمر هذه الحرب جزءاً من البرامج الحديثة فلم يسمع معظم طلاب المدارس الابتدائية بحدوثها قط ، فقد نشرت جريدة الطان فى عددها الصادر فى ١٠ من مارس سنة ١٩٠١ رسالة كتبها قائد إحدى الـكتائب جاء فيها أنه يمتحن ، على مقياس صغير ، خمسين جنديا يدخلون كتيبته بأن يضع لهم أسئلة ليجيبوا عنها فيظهر له أن ثلاثين فى المئة منهم لم يسمعوا شيئاً عما حاق بنا من النوازل فى تلك الحرب ، وأن عشرة فى المئة منهم لايعرفون عن تلك الحرب غير معارف مبهمة إلى الغاية ، وأن العشرة الباقين ، وهم من أهل باريس ، يعرفون أمر تلك الحرب ، فالحق أن أكثر من نصف الفرنسيين الحاليين لم يسمعوا عن الحرب الفرنسية الألمانية فلا يدور فى خلدهم ماذا تنطوى عليه هزائمنا من المعارف .

على عَيْنى التلميذ بصُوَرٍ فوتوغرافية و برسوم و بزيارة للمتاحف استَرْعى ذلك عنايته
وَوَعى ما رأى على حين أنه لايحتفظ بما يستظهره[1] .

٢ — تعليم الآداب

تقتصر دراسة الآداب فى مدارسنا الثانوية على تحليل بعض الكُتّاب المشهورين ،
وعلى جَعْل التلميذ يقرأ لهم بعضَ نُبَذٍ قصيرة ، وعلى بعض الاشتقاقات وعلى بعض
الشواذِّ النحوية ، وعلى جميع الدقائق التى يمكن أن تَنْبُت فى دماغ كلِّ غِطْرِيسٍ
خَلِيٍّ ، فيُجيدُ التلميذ عند الامتحان تعريفَ القصيدة أو الشعر الغِنائى فى القرون
الوسطى الخ ، وهذا التلميذُ ، وإن لم يقرأ كتاباً أدبيًّا ، يمكنه أن يَسْرُد عن ظهر
القلب مناقشاتِ الشُّرّاح البيزنطية حَوْلَ أكابر الكُتّاب ، وإليك ، مع ذلك ،
كيف يُقدِّر أحدُ رجال جامعتنا المتازين وأحدُ أساتذة مدرسة المعلمين السابقين ،
مسيو فُويِّه ، قيمةَ الدِّراسة الأدبية فى تلاميذ مدارسنا الثانوية ، قال مسيو فُويِّه :

« أتوَدُّون أن تَرَوْا الآن ماينْجُم عن تلك الدروس القائمة على الاستظهار
من النتائج الثَّقافية ؟ لتقرأْ تقاريرَ كلية الآداب بباريسَ عن شهادة البكالوريا
كى يُعْلَم أن الإنشاء الفرنسىَّ يصبح بالتدريج إنشاء استظهارٍ فى تاريخ الأدب
وتاريخ المَسْرَح ، فينتهى لدى جماعة التلاميذ إلى درجة من الهُزال النَّمَطِىّ مايستحيل
معه التصنيف تقريباً ...

« ... ودراسةُ الآداب ، كما هى عند أهل الأدب ، تصبح مُفْسِدَةً للشبيبة

(١) وانى ، كمثال على الوثائق التى يمكن المبانى وآثار الفن أن تغذى بها التاريخ ، أحيل القارئ على مطالعة كتابى المعروف بتاريخ حضارات الشرق (حضارة العرب وحضارات الهند والحضارات الأولى) والمؤلف من ثلاثة مجلدات من القطع الأكبر والمشتمل على ١٢٠٠ صورة التقطت معظمها فى أثناء سياحاتى .

إذا ما أُفْرِط فيها ، ودراسةُ الأدب تَبْدو سطحيةً لحسن الحظِّ فهى ، بدلاً
من أن تُفْسِد الفؤادَ ، تكتفى باستِغْباء الذكاء حين تُرْهَق الذاكرة[1] » .

والآدابُ هى المعارف التى يمكن تعليمها بقراءة الكتب ، والآداب هى التى
تَمْنَع الجامعةُ من مطالعة كُتُبها ، أَجَلْ ، إنه يُرْثَى لِما عند مُعْظَم حَمَلة شهادة
البكالوريا من ضَعْفٍ فى اللغة الفرنسية ، ولكن الذى هو أدعى إلى الرِّثاء هو أن يطالع
التلاميذُ قليلاً من الأدب نزرًا على الرغم من أساتذتهم .

ولا نجد غيرَ وسيلة واحدة للتفكير الواضح ولمعرفةِ آداب البلاد ولصحَّة التعبير ،
وتلك الوسيلةُ هى أن تُحْرَق كُتُب دقائق النحو وكُتُب المختارات والكُتُب المدرسية
المُوجَزَة وكُتُب الشُّرّاح الجَدَلِيَّة على الخصوص ، وأن تُقْرأ مئةُ كتابٍ من
الكُتُب النفيسة وأن تُعاد قراءتها ، ويمكن الطالبَ أن يشترىَ بثمن كتابين
أو ثلاثةٍ من كُتُب دقائق النحو أو البيان التى تَحُطُّ الناشئةَ فى الوقت الحاضر مئةَ
كتابٍ من كُتُب الأدب النفيسة القديمة والحديثة التى لايزيد ثمن النسخة منها على
٢٥ سنتيماً فيُمكِنُ المكتباتِ أن تُجهِّزه بها ، فإذا بلغ ما اقتناه التلميذ من الكُتُب
مئتين أصبح صاحبَ مكتبة كاملة ، فهنالك يُمْكِن أن ينحصر عملُ الأستاذ فى
تحليل ما قرأه التلميذ ، وأن يقوم الإنشاء على معالجة موضوع فى تلك الكُتُب
كإحدى القِصَص البسيطة مثلاً ، ثم يَدُلُّ الأستاذ التلاميذَ على ما يُبصِره أكثرهم
بنفسه من الفَرْق بين أسلوبهم وأسلوب أعاظم الكُتّاب فتؤدى هذه المقابلة إلى
تقويم أسلوبهم ، ولَسُرْعان ما يَرى التلاميذُ طويلَ الجُمَل ومُشْتَبِكَ العبارات

(١) انظر إلى الصفحة ٤٨١ من كتاب أ . فويه المسمى «حبوط الأدباء والعلماء فى عالم التربية» .

وغزيرَ النعوتِ ومُختَلِطَ الأفكار الخ ، والتلميذُ إذا ما اتصل تصحيحُ أسلوبه انتهى بسرعة ، وعلى وجه لاشعوريّ ، إلى تعديله وإلى العثور على الكلمة المناسبة وضبْط ما اضطرَب ، ولا أُسهِب ، مع ذلك ، فى بيان مِنهاج ، كذلك المِنْهاج ، كثير البساطة عميم النفع لتنتحِله الجامعة ، فمنهاجٌ كهذا مما يُمكن التلميذَ وحدَه أن يُطبِّقه لحسن الحظّ ، وستمضى سنواتٌ كثيرة جدًّا على الجامعات اللاتينية وهى تُتحِف العالم بمنظر مُضحك مُحيِّر حَوْلَ حَمْلها طُلاَّبًا فى السنة الخامسة عشرةَ من أعمارهم على إنشاء موضوعاتٍ مُثيرَة للهزوء فتكون أشدَّ مايوجب الحزنَ من الأمثلة التى تُسفر عنها المسابقات ، مع أن أولئك الطُّلاب لا يَعرِفون من الحياة شيئًا ولا يَفقهون العواملَ التى سَيَّرَت أبطال التاريخ .

وإننى ، حين لا أدافع عن المِنهاج الذى أقترحه أكثرَ مما صنعتُ ، أضيف إلى ما تقدم قولى إن ذلك المِنهاج يَصُون الطلابَ من جهلهم الذى يكاد يكون تامًّا لكتاب اليونان واللاتين الذين لا يَعرِفون من كُتبهم سوى بضع صفحاتٍ يترجمونها بصعوبة مستعينين بالقاموس ، ويكون أثر أوميرسَ مُملاًّ إذا ما قرئت منه نُبَذ اتفاقًا مع البحث عن كلماته واحدةً بعد الأخرى ، وهو يكون مفيداً إذا ما قرئت ترجمته بأسرها ، وقُلْ مثلَ هذا عن كثير من أدباء اليونان واللاتين ، وعددُ الصَّفحات التى يترجمها التلميذ فى أعوام دراسته الثمانية محدودٌ جداً ، وعددُ آثار أدباء اليونان واللاتين والألمان والإنكليز والفرنسيين التى يستطيع قراءتها غيرَ مرة فى سنتين من ترجماتها الكاملة كثيرٌ جدًّا ، فمع مافى هذه القراءة من فوائدَ عظيمةٍ للتلميذ تَجِدُها نادرةً فى جامعتنا ، شأنُ كلِّ شىء مفيد يُعلَّم فيها .

الفصل الخامس

تعليم اللغات

اللغات من المعارف التى يمكن تعليمها لجميع التلاميذ مهما كانت قابلياتهم — أسباب عجز الجامعة عن تعليم اللغات — سبب عدم وجود هذا العجز فيما مضى وسبب وجوده فى الوقت الحاضر — كيف يتم تعليم اللغات فى المدارس الدينية بسرعة — النتائج التى انتهى إليها الألمان والسويسريون والهولنديون — كيف يمكن التلميذ أن يتعلم إحدى اللغات فى شهرين غير مستعين بكتاب نحو وبقاموس وبأستاذ ، وذلك بعد أن تعذر إصلاح المناهج الجامعية — بيان مفصل للمنهاج — عدم فائدة المختارات الأدبية وما عليه جامعوها من الجهل النفسى .

نَعلم درجةَ اختلاف قابليات الرجال النفسية ، فالذى يَسهُل عليه تعلُّم الميكانيكا لا يتعلَّم التصويرَ أبداً ، وقد يكون المرء من أكابر علماء الفيزياء من غير أن يكون فيه أدنى استعداد لتعلُّم الموسيقى ، فمن أهمِّ ما يجب أن يُعنَى به الأساتذة هو تشخيص قابليات التلميذ الحقيقية وتوجيهه إلى الدِّراسات التى يُرَى فيه استعداد طبيعىٌّ لها .

بَيْد أن قابلياتِ الأشخاص مهما اختلفت ، وبَيْدَ أن تعليم جميعهم أموراً واحدة مهما تعذَّر فإن هنالك أمراً يتعلمه جميع التلاميذ على اختلاف مداركهم بغير عَناء وبغير اجتهاد ، واللغةُ هى ذلك الأمر .

ولا يُسْتَثْنَى من أولئك غيرُ الأشخاص المصـابين بالبَلَه الوراثىّ ، ويكفى أن يكون الشخص عاجزاً عن تَعلُّم لغةٍ أبويَّةٍ ليُعْتَقل فى إحدى دور المجانين .

وليس الامرُ خاصًّا بلغة الأبوين التى يُفْتَرَض لها استعدادٌ موروث خاصٌّ ، فأىُّ ولدٍ يُنْقل إلى أىّ بلدٍ لا يَقْضِى أكثرَ من ستة أشهرٍ حتى يتَـكلَّم بلغة أهل ذلك البلد الذين يحيطون به ، فهو يَصِلُ إلى هذا بعملٍ لاشعورىّ ومن غير احتياج إلى قاموسٍ أو كتابِ نحوٍ .

وعلى ما نَرَى من سهولة تعلُّم ذلك الأمر الذى يُمْـكِنُ أقصرَ الناس عقلاً أن يُحصِّله لم تُوَفَّق الجامعةُ لتعليمه فى سبع سنين تَفْرِض العملَ فيها على تلاميذها ، فما رأيناه أن مُعْظم أولئك التلاميذ يَعْجِزون وقتَ الامتحان عن تلاوة لغـةٍ قديمة أو حديثـة من غير استعانة بقاموس ومن ثَمَّ يَعْجِزون عن التـكلم ببضع كلمات منها .

ومع ذلك تَعرِف الجامعةُ ذلك معرفةً تامَّةً ، ولـكنها تُعزِّى نفسها بأن تأتى أرخصَ الافتراضات وأكثرَها خطأً فتَزْعم أن التلاميذ استخلصوا شيئاً من جهودهم غير النافعة ، فإليك كيف تُعبِّر الجامعة عما فى نفسها فى وثيقة رسمية :

« يكون نظام دروسنا آثماً إذا كان كثيراً عددُ التلاميذ الذين يتخرَّجون فى المدارس الثانوية والـكليات فلا يستطيعون قراءةَ عبارةٍ لاتينية أو يونانية أو إنكليزية أو ألمانية ولم يستطع تلاميذنا أن يستفيدوا من الجهود التى يَبْذُلونها ومن الزمن الذى يُخصَّص لتعليمهم إياها فلم يَصِلوا إلى معرفتها[1] » .

(١) انظر إلى الصفحة ١٤ من خطط التعليم الثانوى القديم (كما ورد فى الصفحة ٣٣ من التقرير العام المدون فى المجلد السادس من التحقيق البرلمـانى) .

لا أستطيع إلاّ أن أستصوب وصفَ نظام تعليمنا للغات بكلمة « الآثم » فى وثيقة رسمية ، وأُضيفُ إلى ذلك قولى إن من البَلَه « الآثمِ » أن يُلقَى فى الرُّوع إمكانُ ظَفَر التلاميذ بأيـَّة فائدة فى ذلك الزمن الضائع على غير جَدْوَى ومن تبديد تلك الساعات الثمينة التى لن تعود والتى كان يُمْـكِن أن يُتعلَّم فى أثنائها كثيرٌ من الأمور المفيدة المرغوبِ فيها .

والأمرُ إذا ما نُظِر إليه من حيثُ علمُ النفس الخالص بدَت النتائجُ السلبيةُ التى تَصِل إليها الجامعةُ جالبةً للنظر حافلةً بالمعارف .

لم تُلاحَظ تلك النتائج السلبية إلا منذ تَضَخُّم شهادة الأستاذية وتكوين الأساتذة بالمسابقات العلمية الدقيقة ، فقد كانت اللغة اللاتينية منذ عصر النهضة حتى القرن الأخير لغةَ الامتحاناتِ والـكتب العلمية ولغةَ الرسائل بين الأدباء ، وكان جميع تلاميذ اليسوعيين يقرأونها ويكتبونها بدرجة الـكفاية ، وكانت لا تُعْرَف فى ذلك الدور ، بالحقيقة ، دقائقُ النحو ومناقشاتُ الشُّرَّاح البيزنطية وضُرُوبُ الثرثرة التى يتعلمها التلاميذ اليوم على ظَهْر القلب بحُجَّة التعليم اللغوىّ .

ولا نَأمُل أن يتغير تعليم اللغات ما بَقِىَ الأساتذة مُشْبَعين من مبادىء واحدةٍ وما جُمِعوا ، كما يُجْمَعون اليومَ ، من خرِّيجى مدرسة المعلمين ومن مساعدى الأساتذة الذين يعتقدون أنهم من العلماء فيَرَوْن أن من السُّبَّة ألّا يُخصِّصوا أوقاتهم للمناقشة فى دقائق النحو وللحُـكم فى أكابر الـكُتَّاب ، وهـذا ما أوضحه وزيرا المعارف السابقان مسيو برْتلو ومسيو بُوانْـكاره أمام لَجنة التحقيق البرلمانى :

« هنالك فريقٌ من أساتذة اللغات الحيَّـة يحتقرون عملَهم عادِّين إياه دون

مستواهم ، فهؤلاء هم من حَمَلة شهادة الأستاذية أيضاً ، وهؤلاء يَزْعُمون ، أيضاً ، أنهم من الأدباء أو العلماء فَيَأْنَفون من كَونهم « مُعلِّمي لغات[1] » .

« مَرَدَتْ[2] رُوحُ هؤلاء الأساتذة على بعض المنـاهج فلا يَفقَهون شأنَهم التهذيبيَّ خارجَ هـذه المناهج ، وسَمِعْتُ عِدَّةَ مرات أن أساتذةً للألمـانية والإنـكليزية يَعُدُّون من السُّبَّة أن يُعلِّموا تلاميذهم كتابة ما يُعلِّمونه من اللغات وقراءته بقصد الاستعمال الدارج ، « فعلى معلمي اللغات أن يقوموا بهـذا العمل » الذى يزدرونه .

« والمبـدأُ الرئيسُ الذى يستحوذ على هؤلاء الأساتذة المحترمين الشديدى الثقافة هو أن عليهم أن يُعلِّموا قبل كلِّ شيء آثارَ كُتَّابِ الألمـان والإنـكليز القُدماء وأن يُحَلِّلوا كُتُبَ غُوتِه وشكسبيرَ وشيلر كما تُحَلَّل فى صفوف الآداب آثارُ عظماء كُتّاب اليونان واللاتين كأُوميرُس وسُوفُوكْل وسيسِرُون[3] » .

ومن الأوهام المنتشرة الاعتقادُ القائل إن الفرنسيين ممن يَستعصى عليهم تَعلُّمُ اللغات مع أنك لا تَجِد ، بالحقيقة ، إنساناً يستعصى عليه ذلك كما ذكرتُ آنفاً ، ومن الأدلة على تلك الأوهام ما وُصِل إليه من النتائج فى المدارس الدينية التى تَعرِف كيف تَجْمَع أساتذةً ملائمين ، وليس هذا من العسير ، فيَكْفِي أن يكون هؤلاء

(١) من شهادة وزير المعارف العامة السابق ، پوانكاره ، فى الصفحة ٦٨١ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

(٢) مرد على الشيء : تعوده

(٣) من شهادة وزير المعارف العامة السابق ، برتلو ، فى الصفحة ٢٥ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

الأساتذة من الأشخاص الذين يتكلمون باللغات التى يُرَاد تعليمها والذين يَجْهَلون دقائقَ النحو وكتبَ الأدب المبهمة ونَقْدَ العلماء المُتَنَطِّسين الخ ، ولا نرى خيراً من أن تَسْلُكَ سبيل الآباء المَرْيَمِيِّين الذين ذُكِروا أمام لجنة التحقيق البرلمانيّ .

« تَجِد عنـد الآباء المَرْيَمِيِّين الذين يُقيمون بجانبنا فيزاحموننا إخواناً من الإنـكليز والألمان .. فهؤلاء الإخوانـ يتكلمون ، على الدوام ، باللغتين الإنكليزية والألمـانية سواء أفى أوقات الاستراحة أم فى الصفوف ، فيصنعون مالا نستطيع صُنْعه[1] » .

ذلك هو المِنهاج البسيط الذى يُعلَّم التلميذ به إحدى اللغات الأجنبية والتكلمَ بها من غير أن يُفرَض عليه جُهْدٌ ، ولا تَتَّخِذ الأمم التى تحتاج إلى معرفة اللغات الأجنبية ، كالسويسريين والهولنديين والألمان ، غيرَه ، وترى هذه الأممَ مدينةً ، من بعض الوجوه ، لمعرفة هذه اللغات فى الاستيلاء على أسواقنا بالتدريج وفى مزاحمتنا فى البلدان الأجنبية مزاحمةً مُخِيفة .

وأصبح الأمرُ من الذُّيُوع مالا نَرَى الإسهابَ معه مفيداً ، وإننى أنقل من الشهادات التى أُدْلِيَ بها أمامَ لجنة التحقيق البرلمانيِّ ما يأتى مع ذلك :

« للألمـان ساعةُ استراحةٍ يُحْمَلون فيها على التكلم بالفرنسية أو بالإنكليزية فيستفيدون من ذلك ما استطاعوا ، ولدى الألمان صفوفٌ تـكون الأسئلة والأجوبة فيها باللغـة الفرنسية ، فأرى أن هذا مِنهاجٌ حَيٌّ يجب تطبيقه على اللغات الحَيَّة ،

(١) من شهادة الأستاذ فى مدرسة بوفون الثانوية ، داليميه ، فى الصفحة ٥٦١ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـانى .

و إلّا كانت النتائج التى يُوصَل إليها فى ذلك هزيلةً كالنتائج التى تُنال فى اللغتين : اليونانية واللاتينية[١] » .

« و بلغ مِنهاجُ الهولنديين من الكمال ما يُؤَدّى معه إلى نتائجَ جِدّيّة حتى فى الأحوال غيرِ الملائمة ، فكان من دواعى حَيْرتى أن رأيتُ فى جاوة شبّانًا لم يزوروا أوربة ولم يُتَحْ لهم من الفُرَص ما يتكلمون فيه بلغاتنا فأبصرتُهم يُجيدون الإنكليزية والألمانية والفرنسية بفضل مناهج مدارسهم[٢] » .

« ويوجد فى سويسرة مدارسُ عمليةٌ ، وأعرف وجود هذه المدارس من انتساب ابنِ أخٍ لى إلى إحداها ، ففى هذه المدارس تكفى دِراسةُ سنةٍ مدرسية واحدة أو نصفها لإلمام الطالب بثلاث لغات مع أن الطلبةَ فى مدارسنا الثانوية لا يَصِلون إلى هذه النتيجة لما نرى من تعليمهم اللغاتِ الحيةَ كما يُعلَّمون اللغتين : اليونانية واللاتينية ، لا وَفْقَ مِنهاجٍ مُؤثِّرٍ[٣] » .

ولذلك نعترف بأن الألمان يَزْدَرُون طريقةَ تعليمنا للغات ازدراءهم لِمنهاجنا الجامعىّ .

و إليكَ ما نَشَرَتْه جريدة الطان فى عددها الصادر فى ٦ من يناير سنة ١٨٩٩ من حديثٍ بين ألمانىّ ومُنْشِىء هذه الجريدة :

---

(١) من شهادة عميد كلية علم اللاهوت ، ساباتيه ، فى الصفحة ٢٠٥ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٢) من شهادة الأستاذ فى مدرسة العلوم السياسية ، شابى بيرت ، فى الصفحة ٣٦٤ من المجلد الأول من التحقيق البرلمانى .

(٣) من شهادة مراقب الجامعة ، پايو ، فى الصفحة ٦٤٤ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

« بينما نَجِدُ ، نحن الألمانَ ، من الواجب أن نَنْقُص أوقاتَ الدروس وأن نُغيِّر نتائج برامج مدارسنا ، نراكم ، أنتم الفرنسيين ، تَعْمَلون على إرهاق برامجكم فتَمْسِكون بأولادكم على مقاعدِ الصفوف إلى حين الخدمة العسكرية كما تَعْمَلون على منحهم جميعهم تربيةً هَرِمَةً يصبحون بها من أهل الأدب ويَعْطَلون بها من أىّ سلاح فى كفاح الحياة المُسْتَحِرّ بين الأمم فى الوقت الحاضر ، وفيما تُبْصِر أبناءنا يَعرِفون قليلاً من لغاتٍ ثلاث فيَضْرِبون فى الأرض نشاهد أبناءكم يَسْتَعِدّون لمجاوزة امتحان البكالوريا المُضْحِك ، أجَلْ ، نَعلَم أن أبناءكم يستنفدون أحسنَ قُواهم ليصبحوا من حَمَلة البكالوريا ، فماذا يَعرِفون إذا ما نالوها ؟ يَعرِفون ذَرّةً من اليونانية ويَعرِفون بِضْعَ كلماتٍ من اللاتينية غيرِ نافعةٍ لهم أبداً » .

ولا نرى ما يجعلنا نأمُل تغييرَ مناهج تعليمنا التى يُرْثَى لها ، وسنظلُّ طويلَ زمنٍ محلاً لِسُخْرِيَة الأمم الأخرى بفعل جهلنا لِلُّغات الأجنبية ، ولم نَألُ جُهْداً فى التجارب فبَدَتْ غيرَ مُجْدِيَة ، فليس بالنُّظُم ما يُغيِّر سوءَ إرادة الأساتذة وعدمُ استعدادهم ، فيجب ، إذَنْ ، أن يُعْدَل عن ذلك إلى أن يَثُورَ الرأى العامُّ بدرجة الكفاية فيَحْمِلَ الجامعة على التطور .

ولابدَّ من ملاءمة ماهو موجودٌ ريثما يَحِلُّ ذلك الدور البعيد ، فإذا كان يَعوزنا فنٌّ تكلم إحدى اللغات الأجنبية التى نَعْجِز عن تعليمها لأبنائنا وفنٌّ تفهم تلك اللغة فإننا نرى أن نبحث ، على الأقل ، عن فنٍّ قراءة تلك اللغة بسهولةٍ لما يُؤدِّى إليه هذا من أطيب النتائج .

وسنرى أنه يُمكِن أىَّ شخص أن يَصِل إلى تلك الغاية فيتعلَّمَ لغةً متوسطة

الصعوبة ، كالإنكليزية مثلاً ، فى أقلّ من شهرين مع بَذْل ساعتين مُياوَمَةً بلا أستاذٍ ولا نحوٍ ولا قاموس ولا مَجْهُودٍ ، وذلك كما جرّبتُه بنفسى وجرّبه آخرون بأنفسهم ، وترانى أسْرع فأُضيف إلى ذلك قولى إننى لستُ مُختَرِعَ هذا المِنهاج القديم الذى استُعمِل ، سابقاً ، فى تعليم اللغة اللاتينية ، بسرعةٍ ، للملكة الإنكليزية أنّة .

ويقوم ذلك المِنهاج على مبدأنا العامّ القائل بإحلال العمل اللاشعورىّ محلّ العمل الشعورىّ بأسرعِ ما يمكن ، وكلُّ ما أَضَفْته إلى هذا المِنهاج هو اختيارُ الكتب المُغْرِيَة التى يقرأها التلميذُ بشوقٍ فلا يُحِسّ أىّ جُهد مُمِلّ .

ومن ذَينِك الشهرين يُخَصّص أسبوعان على الأكثر للعمل المُضْجِر ، وهذا هو الجُهْد الوحيدُ الذى أطالِب به أكثرَ الناس ازْوِراراً عن تَعَلُّم القراءة الإنكليزية بسهولة ، فإذا انقضى ذانك الأسبوعان كان لهذا الطالب فى الأسابيع الستة الباقية مُتْعَةٌ ، لا كُلْفَة .

على أن العمل فى تلك الأيام الخمسةَ عشرَ قليلُ الكلال ، فهو لا يتطَلَّب فتحاً لكتابِ نحوٍ أو مُعْجَم ، ويجب أن تُجتنَب ، مع ذلك ، حيازتُهما خَشْيَةَ إضاعة الوقت فى مراجعتهما .

وإليكَ ما صَنَعْتُ منذ ماضٍ طويل حينما كُنْت جاهلاً للإنكليزية :

بما أنه يكفى للقراءة معرفةُ الكلمات معرفةً بَصَرِيَّةً من غير احتياج إلى استظهارها فإنه يجب فى البَداءة أن يُعْلَم عددٌ قليل منها ، وأتناولُ كتابَ « نائب وِيكفيلد » الذى تَجِد العبارة الإنكليزية على صَفْحَةٍ منه وتَجِد العبارةَ الفرنسية على الصفحة

المقابلة[١] ، وأقرأ سطراً إنكليزيًّا فأقرأ السطرَ الفرنسىّ المقابل وأُكرِّر العملَ نفسَه إلى أن أَفْهَم السطر الإنكليزىّ غيرَ ناظرٍ إلى السطر الفرنسىّ ، وتَمُرُّ بضعة أيام فأَعْرِف عدداً كبيراً من الكلمات التى وَقَع نظرى عليها من النّصّ الإنكليزىّ ، وأرانى مُسْتَغْنِياً بالتدريج عن الرجوع إلى النصّ الفرنسىّ .

مَرّت تلك الأيامُ الخمسةَ عشرَ فوجدتُنى قارئاً لقسم لا بَأْسَ به من ذلك الكتاب الإنكليزىّ ، ولكن القصة إذ كانت مُمِلّة ولم أَجِد فى السُّوق كتباً مترجمةً سألتُ فى نفسى عن إمكان قراءة نَصّ إنكليزىّ سَهْل من غير ترجَمة ، فاستحضرتُ من إنكلترة ، إذ ذاك ، كتبَ أَلِكْسَنْدِر دُوماس المترجمةَ إلى الإنكليزية والتى لم أقرأها بَعْدُ ، وأحاول تفَهُّمَ كتابِ « مُونْت كِرِيسْتُو » ، وَيقَع ما توقعتُه من فَهْم قليل من الكلمات ومن فَوْت المعنى العامّ تقريباً ، وأعتمدُ على الجُهْد غير الشعورىّ الذى يُؤَدِّى إلى استنباط معنى الكلمات المجهولة من مَعْنَى الكلمات المعلومة ، وأستمرّ على قراءة ذلك الكتاب غير المفهوم مقتصراً على قراءة الصفحة الواحدة منه ثلاثَ مرات ، وتَمْضى بضعة أيام فتتَّضح العبارة أكثرَ من قبل فيزيد شوقى إلى هذه القصة المُغرِية ، فأَبْلُغ من الوَلَع بها ما استطعت معه أن أَلْتَهِم النصفَ الأخير من الكتاب فى ليلة واحدة بما اتَّفَق لى من المعرفة غير الشعورية بالإنكليزية ، وأستفيدُ من عُطْلَة تَمّت لى فأقرأ عشرين قصةً مترجمة من الفرنسية إلى الإنكليزية .

---

(١) يجب اجتناب الترجمات بين الأسطر ، فهى تجعل العبارة الفرنسية بادية للأعين تحت العبارة الأجنبية ، وهى وسيلة مستكرهة لقراءة إحدى اللغات .

وتعمَّدْتُ اختيار كتب فرنسية لمُؤَلِّفٍ واحدٍ مترجمة إلى الإنكليزية ، فقد خامرنى شكٌّ فى أننى إذا مااخترت كتاباً إنكليزيًّا بَحْتًا يَخْتلِف الفكر والأسلوب فيه عما لدينا كُنْتُ عُرْضَةً لمصاعبَ عظيمةٍ ، ولمَّا فرَغْت من قراءة كتب دوماس حاوَلْتُ مطالعةَ كتاب روائىٍّ لأحد كُتَّاب الإنكليز ، فبدا عُسْر ذلك منذ صفَحاته الأولى ، فلم أفْهَم غيرَ رُبع ما كنتُ أقرأه ، بَيْدَ أننى داومت على المطالعة فاتفقَ لى مثلُ ما وَجَدْته فى مطالعتى كتابَ « مُونت كريسْتُو » فانتهيتُ بعمل لاشعورىّ إلى القراءة بسهولة ، ثم استطعتُ قراءة كُتُب أُخرى لكُتَّاب آخرين مع قليلٍ صعوبةٍ فى البدء بكتابٍ آخر لمُؤلِّفٍ غير المُؤلِّف السابق ، ولهذا الأمر الأخير أسبابٌ نَفْسيَّة بسيطة أُشِيرُ إليها لأُثبِت عُقْم مجموعاتِ ما يُقْتطف من كتب مؤلِّفين مختلفين فتَضَعها الجامعة فى أيدى طُلَّاب المدارس الثانوية .

ولا تَفْترِضْ أن التلميذ الذى يتعلم قراءة إحدى اللغات يَجْهَل نَحْوَها ، فهو يُتقن هذا النحو عمليًّا على وجه لاشعورىّ ، فهو إذا ماقرأ مئاتِ المرّاتِ الكلماتِ : Unhappy : غير مسرور ، و Unchangeable : غير متحول ، و Unacceptable : غير مقبول ، و Uncertain : غير محقق ، عَلِم أن كلمة « un » هى سابقةُ نَفْى إنكليزيةٌ معناها « غير » ، وقُلْ مثلَ ذلك عن اللغة الألمانية ، فالمعنى الثابت للكلمات : aus و mit و durch الخ ، يُستخلص من القراءة المُكرَّرة لمثل الكلمات : auf gehen : نهض ، و mit gehen : رافق ، و um gehen : طاف ، و nach gehen : تبع ، و aus gehen : خرج ، و durch gehen : جاوز الخ .

وإذا كان التلميذ الذى يُجيد قراءة الإنكليزية يُريد أن يتعلم لغةً أخرى ، كالألمانية مثلاً ، وجب عليه أن يتناول فى البَدَاءة كتاباً ألمانيًّا مترجماً ترجَمةً حرفية إلى الإنكليزية ، لا إلى الفرنسية ، أى كتاباً خاصًّا بالإنكليز الذين يريدون تَعَلُّم الألمانية ، فإذا ماعَرَف بعضَ الكلمات لم يُحاوِل قراءة الكتب العالية القديمة ، بل وجب عليه أن يبدأ بالكتب الفرنسية المُمْتِعة المترجمة إلى الألمانية ، كرواية « ألف ليلة وليلة » (؟) التى تَجد لها ترجَمةً ألمانية جيدة فى مجلدين ، أو الرواياتِ الفرنسية الكثيرة التى تُرْجِمَت إلى الألمانية فتُباع النسخةُ منها بخمسة وعشرين سنتيماً كروايات أَلِكْسَنْدِر دُوماس على الخصوص .

ومن الطبيعىّ أن يُمْكِن تطبيق المِنهاج الذى عَرَضْته آنفاً على جميع اللغات ، ومنها اللغة اللاتينية ، وهو لا يستلزم غيرَ شرط أساسىّ واحد ، وهو مطالعةُ عشرين كتاباً ، وهذا المِنهاجُ إذ يُغْنى عن الأساتذة فمن البديهىّ ألاَّ يُوصِىَ به هؤلاء الأساتذة ، وهو إذا ماعَرَضْتُه فلاحتمال وجود ربٍّ أُسْرَة بين قُرَّاء كتبى يُدْرِك أن ابنه يُضِيع وقته فى المدرسة فيرغب فى جعله قادراً على قراءة لغة أجنبية أو لغتين أجنبيتين .

الفصل السادس
تعليم الرياضيات

تقسيم العلوم بحسب شأنها فى حقل التربية ـ العلوم الرياضية هى علوم تجربية يجب تعليمها بالتجربة مع عدها من العلوم البرهانية على العموم ـ رأى أفاضل علماء الرياضيات فى إفساد هذه العلوم للإدراك عند تطبيق المناهج الحاضرة عليها ـ ضرورة تعليم لغة الرياضيات منذ الصبا وذلك بإقامة ملاحظة المقادير التى يمكن لمسها ورؤيتها مقام البرهنات بالرموز ـ خطر العادة اللاتينية القائلة بالبدء بالمجردات قبل مجاوزة مرحلة المعينات ـ كيف يمكن تعليم الرياضيات تعليماً تجربياً ـ محاذير هندسة أقليدس ولماذا توجب مقت التلاميذ للهندسة ـ المنهاج التصويرى ـ يؤدى هذا المنهاج إلى سهولة إدراك الروابط بين المقادير التى لايمكن التعبير عنها ، فى الغالب ، برموز معقدة ـ سهولة البراهين الرياضية تفسر السبب فى إمكان حل أعقد مسائل الجبر والحساب بالآلات .

إذا ما نُظر إلى العلوم ، من حيث شأنُها فى التربية ، أمكن تقسيمها كما يأتى :

١ ــ العلومُ الطبيعية وهى تُنْمِى روح الملاحظة .

٢ ــ العلومُ الفيزياوية والكيماوية ، وهى تُنْمِى روح الملاحظة والإدراك .

٣ ــ العلومُ الرياضية ، وهى تُعَدُّ علوماً برهانية خالصة فنثبت أنهـا تجربية يجب أن تعلم بالتجربة فى بدء الأمر .

وتعليمُ الرياضيات كثير الانتشار عنـد جميع الأمم اللاتينية ، ولا غَرْوَ ، فهى المعارفُ ذاتُ النفوذ البالغ فيهم ، وهى وسيلة الانتخاب التى تُتَّخذ لجمع تلاميذ المدارس

الـكبرى ، ولا غَرْوَ ، فبرامجُ الانتساب إلى مدرسة البُوليتِكْنيك ومدرسةِ السَّنْترال تدور حَوْلَ الرياضيات ويستند التعليم فيهما إلى الرياضيات على الخصوص ، ويقوم البرهان فيهما على اللَّوْح مقامَ التجربة .

وليس هنا مَوْضِع البحث فى أن الاستعدادَ الرياضىَّ يَمْنح صاحبَه أفضليةً رفيعة كما تُشْعِر به برامجُ القبول فى المدارس الـكبرى ، فمن السهل أن نُثْبِت أن هذا الاستعداد يماثل كلَّ استعداد لأىِّ فنٍّ أو علم .

ومن المزاعم الوهمية أن يُدَّعَى أن توسيع تعليم الرياضيات ، كما تَسِير عليه مدارسنا الـكبرى ، يُقَوِّى العقل ويُنْمِى الإدراك ، فهذا رأىٌ يقول به أيضاً أكثر العلماء معرفةً لحال التلاميذ المُولَعين بالرياضيات ، ومن ذلك قولُ مدير مدرسة السَّنْترال ، مسيو بُوكِه ، الآتى أمام لَجنة التحقيق البرلمانى :

« يَنْظُرُ التلاميذ إلى الأمور ويُحَاكِمون المسائل من خِلال مبادئ الرياضيات ، من خِلال الهندسة ، والتلاميذُ إذا ما أَوْغَلوا فى الرياضيات الخاصة وَصَلوا إلى ضَرْب من اللَّعِب بالأرقام والحروف والدساتير التى لا تُنْمِى الذكاء كثيراً كما أنها لا تُنْمِى قُوَّةَ الحُكْم ما لم تُرْدَف بما يجب من الإيضاح الذى لا يُعْطَى الآن بدرجة الكفاية كما أرى ، أو ما لم تَسْبِقْها دِراساتٌ عميقة[1] » .

أَجَلْ ، يُمكن الرياضياتِ أن تُنْمِىَ رغبة الطالب فى البرهنات الدقيقة ، ولـكن مما يُشَكُّ فيه أن تزيد قوةَ الحُكْم فيه ، ولا يَعْرِف أفضلُ علماء الرياضيات ، فى الغالب ، أن يقودوا أنفسهم فى الحيــاة ، ويَرْبُكهم أبسطُ الأمور ، ونابليون

(١) من شهادة مدير مدرسة السنترال ، بوكه ، فى الصفحة ٥٠٣ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمــانى .

حَقَّق ذلك حينما جَعَـل من لابلاسَ ، الذى كان أشهرَ رِياضِىٍّ عصره ، رجلاً إدارياً ، فإليك كيف يَقُصُّ خَبَرَ الواقع :

« لم يَلْبَث لابْلاس ، الذى هو مهندسٌ من الطِّراز الأول ، أن بدا إدارياً من الطِّراز الأدنى ، فلم نُتِمَّ أن أَدْرَكنا منذ عمله الأول أننا أخطأنا فى اختياره ، فلابْلاسُ لم يكن ليُدْرك أيةَ مسئلة على وجهها الصحيح ، بل كان يبحث عن الدقائق فى كلِّ أمر ، وكان لا يَبْدو منه غيرُ الشكِّ فى الأشياء فيُدْخِل روح الدِّقَّة إلى الإدارة أيضاً[1] » .

ومن المعلوم أن محتالاً ماهراً كان يَبيع من أحد مشاهير الرياضيين ، فى عِدَّة سنوات ، مخطوطاتٍ مُزَوَّرة على أنها من خَطِّ علماء مشهورين فتُقَدَّم إلى المجمع العلمىِّ ، ومن تلك المخطوطات التى بيعت من ذلك الرياضىِّ الساذج مازُعِم أنه مكتوب بيد كِلِيُوباطْرة والمسيح ، فمن الممـكن إدراكُ المقادير البسيطة التى تُرَكَّب منها المعادلات من غير أن يُدْرَك ارتباط الحوادث .

ويَتأَلَّف من الرياضيات لغة لا تُنْمِى معرفتُها الذكاء بأكثر مما تُنْمِيه معرفة اللغات الأخرى ، ولا تُعَلَّم اللغة لتَنْمِيَة الذكاء ، وإنما تُعَلَّم لِما فى معرفتها من فائدة ، فالواقعُ هو أن كتابة أبسط الأمور باللغــة الرياضية بَلَغ من الانتشار فى الوقت الحاضر ما يَرَى التلاميذُ معه ضرورةَ تَعَلُّم هـذه اللغة ، وذلك كما لو اضْطُرَّ الجميع إلى تَعَلُّم اليابانية والسَّنْسكرتية عند كتابة جميع المؤلفات العِلْمِيَّة بهما .

وأهمُّ ما يُرَى معرفته فى الأمر هو كيف يُوصَل بسرعة إلى فَهْم لغة الرياضيين

(١) انظر إلى الصفحة ١٨٥ من الطبعة الثانية لـكتاب « الرياضيات والرياضيين » الذى ألفه ا . ريبيار .

الخاصَّة والتَّكلُّم بها ، فالبدء بهذه الدِّراسة صَعْب كصعوبة البدء بدراسة جميع اللغات .

ويجب البدء بتلك الدِّراسة منذ الطفولة ، أى منذ البدء بالكتابة والقراءة ، ولكن على وجهٍ يُخالِف الوَجْه المستعملَ اليوم مخالفةً تامَّة .

يجب أن يقوم ذلك التعليمُ على التجربة ، وذلك بأن تُستبدل بالبراهين التى يُعَبَّر عنها بالرموز ملاحظةُ ما يُرَى ويُلْمس من المقادير ملاحظةً مباشرة ، فالذى يجعل تعليمَ الرياضيات صَعْباً لدى التلميذ هو تعليمه وَفْقَ العادة اللاتينية المُتأَصِّلة القائلة بأن يُبْدأ بالمجرَّدات قبل الانتقال إلى المعيَّنات .

ولو كان جَهْل المُرَبِّين لرُوح الطفل أقلَّ انتشاراً وأقلَّ عُمْقاً لعرَفوا جميعُهم أن الطفل لا يَقْدِر على فَهْم التعاريف المُجَرَّدة للنحو والحساب والهندسة وأن الطفل يستظهر هذه التعاريفَ كما يستظهر كلماتِ أَيَّةِ لغةٍ لا يَعْرِفها ، فالطفلُ لا يستمرئ غيرَ المحسوس ، فإذا ما زيد له فى المحسوسات بما فيه الكفاية أمكنه أن يستخرج القواعدَ المجردة استخراجاً غيرَ شُعُورِىّ .

إذَنْ ، وَجَب أن تُعلَّم الرياضيات ، فى بدء الأمر على الخصوص ، تعليماً قائماً على التجربة ، ما دامت العلومُ الرياضية علوماً تجربية خلافاً للرأى السائد ، ومما سرَّنى أن رأيت أحدَ مشاهير الرياضيين ، مسيو لِيزان، يدافع عن هذا الرأى، قال مسيو لِيزان :

« أَعُدُّ جميع العلوم ، بلا استثناء ، قائمةً على التجربة إلى حدٍّ ما على الأقل، وأقول مُؤَكِّداً ، على الرغم من بعض المذاهب التى تُريد أن تجعل من العلوم

الرياضية أعمالاً منطقية صِرْفة قائمة على الفكر المحض ، إنك لا تجِد فى هذه العلوم ، كما أنك لا تجِد فى أىِّ علم آخر ، مبدأً ولا رأياً يمكن أن يَدْخل دماغنا قبل تَمَثُّل العالَم الخارجىِّ وما يجعله هذا العالَمُ الخارجىُّ تحت ملاحظتنا من الأمور[1] » .

وقَرَن مسيو لِيزانُ المثالَ بالنظرية فأَثْبت كيف يمكن أن يُستعان بالمِسْطرة والفِرْجار وقِطَعٍ من المُقَوَّى والورق ذى الترابيع فيُعَلَّمُ الولدُ قسماً من علم الجبر ومنه المقاديرُ المَنْفِيَّة كما يُعَلَّمُ طائفةً من المعارف الهندسية كالمستطيل وكالمثلث القائم الزاوية المتساوى الضِّلْعين ، وكسطحِ المثلث القائم الزاوية وكَوَتَر الزاوية القائمة الخ ، وأضيف إلى ذلك قولى إنه يمكن أن يُستعانَ بشريطٍ مُدَرَّجٍ وبأسْطُوانةٍ فيُحْمَلَ الولد على أن يَجِد بنفسه صِلَةَ القطر بالدائرة وما إلى ذلك من الأمور الكثيرة .

وعالج أحد أعضاء المجمع العلمىِّ ، مسيو دُوكْلو ، ذلك الموضوعَ فى مُذَكِّرة حَوْلَ تعليم الرياضيات فانتهى إلى مثل تلك النتائج[2] .

سار هذا العالم على غِرارِى وغِرارِ مسيو ليزان فى التفكير فرأى أنه يجب أن يُبْدأ بتعليم الرياضيات، والهندسةِ على الخصوص ، للولد منذ طفولته أى منذ بلوغه من العمر ما تتكوَّن فيه بعض العادات النفسية ، والتقى ذلك العالمُ بالفيلسوف الشهير شُوبِنْهاور حَوْلَ مخاطر التربيـة فى كتاب أقليدس الهندسىِّ الذى توَّج

(١) انظر إلى مقالة أحد الفاحصين فى مدرسة البوليتكنيك ، ليزان ، التى نشرها فى الصفحة ٣٥ من « المجلة العلمية » لسنة ١٨٩٩ بعنوان « تعليم الرياضيات » .

(٢) انظر إلى الصفحة ٣٥٣ من المجلة العلمية لسنة ١٨٩٩ .

بأ كاليلَ من الفَخار منذ ألفى سنة فغدا ذا نفوذٍ إلٰهىّ فى ميدان التعليم ، والذى لم يُوَفَّق ، بالحقيقة ، إلى غير تلقين ألوفِ النـــاس بِكُرْه شديد للهندسة ، قال شُوبِنْهاوِر :

« نبحث فى مبدأ التناقض فنعترف بأن ما أثبته أقليدسُ هو حَسَنٌ كما أَثْبَتَه، ولـكننا لا نتعلَّم سبب كَوْن الأمر على هـذا الوجه ، ويُشْعَر ، أيضاً ، بمثل ذلك الثِّقَل بعـد مشاهدة تلك الشَّعْبذات التى يشابهها مُعْظم براهين أقليدس بما يُثير العَجَب ، فالحقيقةُ عند أقليدس تـكاد تدخل على الدوام من الباب الصغير المكتوم، فتبرُزُ عَرَضاً من خِلال أحوالٍ لاحقة ، والبرهانُ بالمُحال فى بعض الأحوال يُغْلِق جميع الأبواب بالتتابع فلا يَتْرك لنا سوى بابٍ فنمرُّ منه مُـكْرَهين لذلك السبب وحدَه ، ومن قضايا أقليدس تُسْتَخْرج خطوطٌ فلا يُعْرَف سبب ذلك ، ثم يُرَى أن تلك الخطوطَ عُقَدٌ تصبح وثيقةً من فَوْرها لتُدْهِش محبّ الاطلاع الراغبَ فى التَّعلُّم ، ومحبُّ الاطلاع ، هـذا المأخوذُ على حين غِرّة ، يُكْرَه على قبول أمر لا يزال تركيبُه خافياً عليـه تماماً ، ويَبْلُغ من عدم تَبَيُّنه لذلك أن يُعَدَّ دارساً لـكتاب أقليدس من غير أن يكون فاهماً لِنِسَب المسافة ، فيـكون مستظهراً لبعض نتائج هـــذه النِّسَب بدلاً من ذلك . . فلذا ليس مِنهاجُ أقليدس سوى مستحيل برّاق [1] » .

ويُصِيب مسيو دُوكْلُو حين يَنْعت كتابَ أقليدس بأنه « مُمِلٌّ مُدَقِّقٌ مُتَحَذِّق مُتَنَطِّسٌ فى كلِّ شىء » ، ويُبْدِى مسيو دُوكْلُو عُقْمَ إثبات الحقائق التى تُعْرَف

(١) انظر إلى الصفحة ٧٦ من المجلد الأول من كتاب « العالم كإرادة وكتصوير » .

بالبداهة كالقول : (إن ضلع المثلث الواحد أقصرُ من مجموع ضلعيه) الذى يَعْرِفه أحقر الـكلاب الوَبَرِيّة لِعِلْمِه أن الخطَّ المستقيمَ هو أقصرُ طريق بين نقطة ونقطة ، ولماذا يراد أن يُثْبَت للولد أن دائرتىْ نصف القطر الواحد متساويتان ؟ يرَى التلميذ من تلقاء نفسه أنه بعد أن يَرْسُم دائرةً بالفِرْجار المَفْروج يمكنه أن يَرْسُم به دائرةً أخرى مثلَها ما لم يُغَيِّر فُرْجَته ، ثم يقول مسيو دُوكْلُو مستنتجاً : « لا شىء أدعى للرِّثاء من تعليم الهندسة ، فقد قمتُ بامتحان طالبى البـكالوريا مدةً تزيد على ثلاثين سنة فأبصرتُ ذلك الانحطاط ، فلا أعتقدُ وجودَ طالب واحد من عشرين طالباً ذى شعورٍ جَلِىّ بمِنهاج أقليدس ، وإن من المَشَقّة اتباعَ هذا المِنهاج ، وإن من الصواب أن يُهْمَـل هذا المِنهاج فى التعليم الثانوىّ » .

وقليلون المؤلِّفون الذين حاولوا عَرْضُ الرياضيات على شـكل محسوس ، أو الذين لا يَصِلون إلى المُجَرّد إلا بعـد أن يَمُرّوا من المحسوس [1] ، فالحقُّ أن من العبقرية تأليفَ كتابٍ يَسِير بالتلميذ من مناهج التعليم الابتدائىّ التَّجْرِيبية إلى حساب الـكَمِّيَّة الصُّغْرَى ، ولن يُؤَلَّف كتاب من هـذا النَّمَط لِما لا يكون له من الحظِّ ما يُقْبَل معه فى المدارس .

ولـكى يصبح ذلك الأمرُ ممكناً يجب على المُرَبِّين أن يُلِمُّوا بما لا يَخْطُر ببالهم الآن من روح الطفل فيَحْـكُموا فيــه وَفْقَ مناهجهم التعليمية ، فهنالك ، فقط ، يُدْرِكون عُقْمَ البـدء بتعليم أىِّ شىء لساناً كان هذا الشىء أو علوماً رياضية أو ما إليهما ، وذلك باستظهار القواعد والرموز المجردة على حين لا يستطيع

(١) لا أرى أن أذكر غير أربعة ، وهم : ماسه فى الحساب ، وكليرو فى الهندسة ، ورئيس مهندسى الطرق والمعابر لاغو فى الجبر والهندسة ، وليزان فى تعليم الرياضيات العام .

الطفل أن يتناول بذكائه غيرَ المحسوسات ، وكثيرٌ من النـاس من يظَلُّ طفلاً فى هذا لزمنٍ طويل .

ولا يُطَبَّق المبدأ العامُّ ، القائلُ بأن يُؤْتَى بالتعليم التجريبىِّ قبل الإيضاح بالرموز ، على تعليم الرياضيات الابتـدائىِّ فقط ، بل يُطَبَّق ، أيضاً ، على التعليم الثانوىِّ والتعليم العالى ، فهنالك المِنهاجُ التخطيطىُّ الذى حوّل صِناعة المهندس فتَرْتَسِمُ به وجوهُ الحوادث الظاهرةِ والمقاديرُ المتحولةُ ويُكْشَفُ به القِناعُ للرياضيين والتلاميذ عن النِّسَب المستترة تحت الرموز .

ويُمْـكِن أن يُعَبَّر عن أىِّ مقدار بالأرقام أو بالحروف كما يُعَبَّر عنه بالخطوط ، قوةً كان ذلك المقدار أو ثِقَلا أو ديمومة أو حالة جَوِّيَّة ، ويدلُّ التعبير بالأرقام أو بالحروف على المِنهاج الحسابىِّ أو المِنهاج الجبرىِّ ، ويدلُّ التعبير بالخطوط على المِنهاج التخطيطىِّ ، وتـكون نِسْبَة هـذا المِنهاج الثانى إلى ذلك المِنهاج الأول ، وذلك عند مقايسة المقادير المُتَحَوِّلَة ونِسَبِها ، كنسبة خريطـة نهرٍ إلى وصف انعطاف هذا النهر بالـكلام .

ولا شىء أسهل من الاستعانة بالمِنهَاج التخطيطىِّ لإفهام التلميذ مبادئ الهندسة التحليلية التى يُعَبَّر بهـا عن النِّسَب بين أبعاد الخطوط المستديرة ، فمن السهل أن يُثْبَت بالتجربة تعيينُ أىِّ خط مستدير تخطيطيًّا عند ما تُعْرَف المسافة بين كثير من نِقاطه وبين المحورَيْن الثابتَيْن المتقاطعَيْن عموديًّا ، ومن السهل أن يُدْرِك أن الهندسة والفلكَ والمعمارىَّ والجغرافِيَّة لا تتَّخذ من المناهج غيرَ المِنهـاج التخطيطىِّ القائمِ على تعيين أيةِ نقطةٍ على الخريطة ، ويكفى أن يَثْبُت بالتجربة كونُ قسمٍ

من الشىء الواحـد مُعَيَّناً على الخريطة عنـد ما تُعْرَف مسافاتُه الأُفُقِيَّة والعموديَّة على هذه الخريطة ، فهنا لك يُشْرَح للتلميذ أن اسمَ ذَيْنِك الخطَّيْن المتقاطعَيْن يختلف باختلاف الأشياء التى يُطَبَّـقان عليها ، ففى الجِغرافِيَّة يُدْعى الخطَّان المتقاطعان فى نقطة بخطِّ الطول وبخطِّ العَرْض ، وفى الفلك تَجِد الارتفاعَ الرأسىَّ والبُعْدَ من خطِّ الاستواء ، وفى الهندسة التحليلية تَجِد الإحداثىَّ الأفقىَّ والإحداثىَّ الرأسىَّ ، فهـذه الأمور متحدةٌ معنىً وإن اختلفت اسماً .

والتلميذُ إذا ما رأى بعد تأمُّلٍ أنه لا يُوصَـل باستعمال الإحـداثيات إلى غـير بُعْدَيْن من أبعاد الشىء الواحد ، أى إلى طوله وعرضه دون كثافته ، صار من الممكن أن يُثْبَت له ، بالتجربة ، أن البُعد الثالث ، كارتفاع الجبل مثلاً ، يمكن عَرْضه بحسب المِنهاج التخطيطىِّ ، فيكفى أن يُدَلَّ بكأسِ ماء وبجسم صُلب عائم بعضَ العَوْمِ فى هذا الماء على الوجـه الذى تُؤَلَّف به الخطوط المستديرة التى يُستعان بها على ما يَسْهُل على التلميذ صُنْعه من الخرائط البارزة .

ويتألَّف من المعـادلات والدساتير التى يُعَبِّر الرياضيون بهـا عن النِّسَب بين مختلف المقادير ضَرْبٌ من البرهنة المختصرة التى نرى فائدةً كبيرة فى معرفتها ، غـير أنها تنطوى فى بَداءة التعليم على محذور ضَياع الجوهر تحت الشكل .

ونتائجُ المِنهاجِ التخطيطىِّ مختلفةٌ إلى الغاية ، فهذا المِنهاج يَمْنَح المقاديرَ قيمةً تصـويريَّة يستوقف منظرُها النظرَ فيَسْهُل إدراك ما بينها من النِّسَب ، على حين لا يُعَبَّر عن هذه النِّسَب إلا بمعادلاتٍ شديدةِ التعقيد ، أَجَلْ ، إن مثل تلك الخطوط

هو من نوع الرموز ، غير أن هذه الرموزَ التصويرية هى من الوضوح مالا تَقْدِر عليه الأرقام والحروف [1] .

والمِنهاجُ التخطيطىُّ إذا ما طُبِّق على البحث فى نِسَب مختلفِ المَقادير بَدَتْ مزيتُه العظيمة فى التعبير عن مسائل الجبر والحساب ، فمن المفيد جدًّا إدخالُه إلى تعليم الرياضيات التمهيدية ، وهو إذا ما أُدْخِل اليها أزيلَ عنه ما يظهر عليه أحياناً من التَّحَكُّم والتجريد ، والرياضياتُ ، كما تُعلَّمُ اليوم ، بعيدةٌ من إنماء مَلَكة البرهنة ، وتُؤدى ، فى الغالب ، إلى نتائجَ معاكسةٍ لذلك معاكسة تامة .

وأكثرُ البراهين الرياضية على جانب كبير من البساطة مع ذلك ، والصعوبةُ فى اتخاذ الدساتير الرياضية التى لا يُدْرَك معناها فى سلسلة تحولاتها ، وتعذُّرُ تبصُّرِ الأمور بذاتهـا مما يجعل استعمالَ تلك الدسـاتير أمراً معقداً ، فمن قول الرياضىِّ الـكبير پُوانْسو : « ان الوهم الذى يتطرق إلى بعض النفوس حول تلك القدرة التى

(١) يطبق المنهاج التخطيطى على الإحصاء ، وقلما يطبق على التاريخ ، مع أن هذا يغنى فى التاريخ عن عدة صفحات بيانية ، ومن أمثلة ذلك ماقام به مينار منذ زمن لإيضاح مامنى به الجيش الفرنسى من التلف فى غزوه لروسية سنة ١٨١٢ ، فينطوى ذلك على أبلغ ماعرفت من صفحات التاريخ وأكثره اختصاراً وأعمه فائدة ، فقد مثل الجيش الفرنسى حين عبوره نهر نيمن بشريط متناقص بنسبة ذلك التلف ، فعبر عن بدء ذلك الغزو بطرف الشريط العريض، وعبر عن العودة بطرف الشريط الدقيق ، ودل ذلك اللوح على مايدور حول تلك الحملة من الخطأفى الغالب، وذلك بأن يقال مع التكرار إن البرد والثلج هما اللذان أبادا جيش تلك الحملة الـكبير مع أن الواقع هو أن ثلاثة أرباع هذا الجيش هلك قبل البدء بالارتداد ، وبيان الأمر أن ٤٢٢ ألف رجل عبروا نهر نيمن فلم يقيض لسوى عشرة آلاف منهم أن يروه مرة أخرى ، وأما الباقون فقد هلك منهم ٣٢٢٠٠٠ قبل بلوغ موسكو ، فلما بدأ فصل البرد غادر موسكو مئة ألف رجل فما كاد يبقى من هؤلاء نصفهم ، فالبرد لم يشتد ، إذن ، على غير من بقى من الجيش ، وما كانت نكبة الجيش لتحدث بأقل مما بدت عند افتراض عدم وقوع ذلك البرد إذن .

تُعْزَى إلى الدساتير التحليلية ينشأ عن استخراج طائفة من الحقائق ، المعروفة سابقاً ، منها ، فيَلوح لنا أن التحليـل يَهَبُ لنا من الأمور ما نَدْخُل به دائرةَ لغـةٍ أخرى بالحقيقة » .

ومما يُثْبِت بساطةَ البراهين الرياضـية ما كان من صنع آلاتٍ غيرِ مُعقَّدَة يَسْهُل بها حلُّ أصعب مسائل الجبر والحساب كالمعادلات والترابيع المُسَطَّحة الخ ، ولا تَجِد علماً غيرَ الرياضـيات يمكن أن تقوم فيه حركاتُ إحـدى الآلات مقامَ البرهنة المباشرة .

الفصل السابع

تعليم العلوم الفيزياوية والطبيعية

(١) تعليم العلوم الطبيعية ـ تكون هذه العلوم وسيلة رائعة لتنمية روح الملاحظة ما لم يقم وصف الأمور مقام مشاهدتها كما يوجبه التعليم الجامعى ـ كيف تعلم هذه العلوم فى الوقت الحاضر وكيف يجب أن تعلم ـ (٢) تعليم العلوم التجريبية الجامعى ـ تعلم الجامعة هذه العلوم بالاستظهار ـ آراء الأساتذة فى قيمة التعليم الجامعى للعلوم التجريبية ـ (٣) أهمية تعليم العلوم التجريبية فى المدارس الابتدائية ـ قوة هذا التعليم الثقافية ـ يجب أن يبدأ بهذا التعليم منذ عهد الطفولة ـ تعليم تلك العلوم فى الصفوف الابتدائية بإنكلترة وألمانية ـ كيف تؤدى التجارب السهلة إلى تعويد الأولاد على التأمل والملاحظة ـ (٤) تعليم العلوم التجريبية فى المدارس الثانوية ـ المنهاج الذى يجب اتباعه ـ المسائل التى يمكن حلها بأجهزة بسيطة رخيصة ـ مجموعات الأجهزة العلمية الصغيرة بألمانية ـ عدم نفع الأجهزة المعقدة ومحاذيرها ـ بساطة الأجهزة التى استعملها مبتكرو كل علم وفائدة إعادة اكتشافاتهم بمثل أجهزتهم ـ رأى أشهر العلماء فى هذا الموضوع ـ الروح العلمية ـ أهمية تاريخ الاكتشافات ـ تجعل المناهج الصالحة ذوى النفوس المتوسطة يقومون بصالح الأعمال ـ تقدم ألمانية الاقتصادى مدين لتعليمها الحسن .

يجب تعليم المعارف التى عُنِينا بها سابقاً ، ولا سيا اللغاتِ ، منذ الطفولة ، وذلك لأن الذاكرة تكون قوية فى ذلك العهد ، ولتلك المعارف فائدةٌ عظيمةٌ ، بَيْدَ أنها عاطلةٌ من أيَّةِ مَزِيةٍ ثقافية ، فهى لا تُنمِّى روحَ الملاحظة ولا قوةَ التمييز ، والعلومُ الفيزياوية والطبيعية وحدَها هى التى يمكنها أن تقوم بمثل هذا الأمر .

١ — تعليمُ العلوم الطبيعية .

لا نرَى بين جميع الوسائل التى تُنمّى روح الملاحظة فى المُراهق أو الشابّ بغير نَصبٍ ولا مَلالٍ أحسنَ من تعليم العلوم الطبيعية ، فهذه العلوم تُعَلِّمُ النظر وتدلّ على أن أتفَهَ الأشياء فى الظاهر ، كالعُشْب أو النبات الذى نَدُوسه تحت أقدامنا وكالحشرة التى تَحُوم هنا وهنالك ، عَوَالِمُ من العجائب تُكتَشف عند ما تُلاَحَظ .

وتَجْعَل الجامعة من هذا الدرس الجذّاب النافع فى ميدان التربية وسيلةً لأثقل التكاليف والاستظهارات ، والجامعةُ ، حين تُصِرّ على تطبيق مبدأها فى إحلال وَصْف الأشياء محلّ رؤيتها ، تُكْره التلميذ على تكديس تعريف الموضوعات فى الذاكرة من غير أن يَرَى هذه الموضوعاتِ وعلى تكديس تقسيم الموضوعات فى الذاكرة من غير أن يفهمها .

وليست الأدوات هى الغالية مع ذلك ، فيُمكِن الأستاذَ الذى يكون على معرفةٍ بروح التربية أن يُعَلِّم التلميذ الأمور الجوهرية فى علم الحيوان وعلم النبات وعلم المعادن بما يصادفه فى إحدى النُّزَه من النباتات والحجارة والحَشَرات ، ومن البديهىّ أن العلوم الطبيعية تُعَلَّم بالنظر لا بِمُزَاولة الكتب المدرسية ، فإليك ماقاله فى هذا الموضوع العالِمُ المِفْضال والفيلسوفُ الموهوب وأستاذُ علم وظائف الأعضاء فى السوربون ، مسيو دَاسْتِر :

« أنظُرُ إلى تعليم العلوم الطبيعية بغير ما يُنْظَرُ إليها ، فأرى ألاّ يقعَ هذا التعليم بين أربعة جُدُر أمامَ لَوْح أسودَ و بقطعة من الطباشير ، بل أرى أن يَتِمّ بالنُّزَه فى الهواء الطَّلِق ، و بزيارة حدائق الحيوانات ومتاحف التشريح ومعارض التاريخ

الطبيعىّ ، و إن شئت فقل إن تعليم العلوم الطبيعية لكى يُؤْتِىَ ثمراتِه يجب أن يكون أمام الطبيعة نفسها ، فهنالك يَبْلُغ غايتَه الثّقافية ، وفيما تَجِد العلوم الرياضية تُنَمِّى التأملَ الباطنىّ وروحَ المنطق تجِد دِراسة العلوم الطبيعية تُنَمِّى روحَ الملاحظة ، و بينما تُعَلِّم العلومُ الرياضية الرجلَ أو الولد أن يَنْظُرَ إلى باطنه تَنْقُله العلوم الطبيعية إلى الخارج وتجعله يُدَقِّق فى الحوادث التى تجرِى تحت عينيْه[1] » .

وليس لدينا ما يَحْمِل على الأمل بأن يوافق الأساتذة الذين تخرّجوا فى الجامعة على انتحال مثل هذه المناهج الخصيبة ، فالأجدرُ ، إذَنْ ، أن يُلْغَى تعليم التاريخ الطبيعىّ فى المدارس الثانوية ، فلا نرى التلاميذَ يَظْفَرون بطائل من هذا التعليم لِما يكون من نسيانهم بعد ستة أشهر من الامتحان جميعَ التعاريف والتقسيمات التى يستظهرونها ، ولكن ذلك التعليم إذا ما أُلْغِيَ لم يَحْمِل أولئك التلاميذ كبيرَ مَقْتٍ لذلك العلم الذى هو أكثرُ العلوم جاذبيةً وسهولة على مايحتمل .

٢ — تعليم العلوم التجريبية الجامعىّ

إذا كان لديك مِنهاجٌ طَبَّقْتَه على أكبر عدد من الموضوعات بحكم الضرورة ، فكان ماترَى من تطبيق الجامعة لمِنهاجها على جميع ما تُعَلِّم بحكم الطبيعة ، فهى تُعَوِّل على الكتب فى تعليم العلوم التجريبية ، كالفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعىّ واللغات ، و إذا حدث أن أُطْلِع تلميذٌ على جِهازٍ اتفاقاً كان ذلك من بعيدٍ لكيلا يَمَسَّه أحدٌ ، حتى إن الأستاذ لا يَمَسّ ذلك الجهاز إلا قليلاً جدًّا ، وذلك لعدم ثِقَته بأنه يستطيع

(١) انظر إلى مقدمة كتاب « دروس فى التشريح » لبيسون .

أن يُديره بنفسه ولأن استعماله الكثير يُفسِدُ جَلْيَ النحاس الذى يكون ذا التماعٍ رائع فى الصُّوان الزُّجاجيّ .

وعَرْضٌ كهذا من الأمور النادرة ، وهو إذا ما وَقع كان شكلاً ، وهو لا يُنْظر إليه فى الامتحانات ، ومما يلوح أنه يُفضَّل على ذلك تخصيصُ التلميذ وقتَه ليدرسَ فى الكتب وَصْفَ الأجهزة التى يمكن الفاحصَ أن يرْبُكه إذا ما سأله عنها .

ويُنْظر إلى ذلك الرَّبْك فى المستقبل ، فترى الكتب المدرسية تَضْخُم فى كلّ عام فلا يكاد الفاحص يسأل عن آلةٍ حتى تَجِدَ صورة لها فى جميع الكتب المدرسية القادمة .

ويمكن الباحثَ أن يتمثَّل أمرَ مثلِ ذلك التعليم وأمرَ تلك الكتب المدرسية ، ويُبيِّنُ أحد رجال جامعتنا الممتازين والأستاذُ فى كلية فرنسة (كوليج دُوفرانْس) مسيو هنرى لُوشاتُليه فى مذكرة له عن التعليم العلميّ نشرها فى « مجلة العلوم » فأقتطفُ منها ما يأتى :

« يستحوذ هَمُّ الامتحانات على النفوس فيزيد عدد الأجهزة التى تُوصَف فى الكتب على الحدّ ، فيكون لهذا محاذيرُ خطيرةٌ ، و بيانُ الأمر أنك تَجِد فى بعض الكتب المدرسية ثلاثةَ عشرَ منهاجاً لقياس الحرارة فيُخدَع التلاميذ إذ يعتقدون وجودَ هذه المناهج بالحقيقة ، مع أنه لا يوجد غيرُ منهاجيْن لها ، أحدهما لقياس حرارة الماء والآخر لقياس حرارة الجليد ، ويُنْظَر فى ذلك إلى أمر المسابقات فيُسْكَت عن الأمر المهمّ الذى تُفيد معرفتُه وهو درجةُ الميزان فلا تَجِد واحداً فى المئة من التلاميذ يَعرِف أن مقياسَ الحرارة يَدُلُّ على جزء من مئةٍ لأعلى جزء من عشرة ،

والأثرُ الذى يَبْقَى فى النفس من وَصْفِ الأجهزة هو أن أمرَ اختيارها تابعٌ للذَّوْق الدارج ، ولا ينشأ عن ذلك عِلْمٌ بما قد تكون عليه تجربة أحدِ المقاييس » .

وليست دراسة الكيمياء أصلحَ من ذلك ، فإليك قولَ العالِم الكيماويّ الكبير دوماس فى سنة ١٨٥٤ عن تعليم الكيمياء فى المدارس الثانوية ، فما وَرَد فى الأسطر الآتية يَرِدُ مثلُه عن تعليم الكيمياء فى أيامنا .

« انظُرْ إلى مُرُونة ذاكرة تلاميذنا وسلامتِها تَرَ أنه لا شىء أسهلُ من استظهارهم درساً فى الكيمياء ، فهم يَحْفَظُون على ظَهْرِ القلب جميعَ ما فى هذا الدرس من مبادئَ عامةٍ ودساتيرَ وأرقامٍ وشروح فيطمئنون إلى ما عَرَفوا ، بَيْدَ أنهم لا يكادون يَخْرُجُون من المدرسة الثانوية حتى يَرَوْا أنهم كانوا مخدوعين لعدم بقاء شىء فى أذهانهم مما تَعَلَّمُوه » .

مَرَّ على ذلك أكثرُ من نصف قرن والتعليمُ لَمَّا يُصْلَح ، فمما جاء فى مذكرة مسيو هنرى لُوشاتُليه المذكورة آنفاً قولُه :

« مصيبةُ تعليم الكيمياء أكبرُ المصائب ، فمن بين تقاليد الكيماويين حافَظَ هذا التعليم ، فيما حافظ عليه ، على مجموعاتِ تراكيبِ الأدويةِ ودَوْفِها[1] بحسب الطريقة القديمة المهجورة ، وعلى جداول أدقّ الأمور الخليقة بأن تشتمل عليها معاجمُ الكيمياء مع جَلْبها للنظر .

« ومما عُدَّ أمراً ثانويًّا القوانينُ العامة ، أو ما بين المتشابهات والعِلَل والمعلولات من صِلاتٍ حيث لا تَجِد قوانينَ مُحْكَمَةً ، ولا طائل فى جداول دقائق الأمور ، لِمَا تحتويه من أمور لا يُحْتَاج إليها فى المستقبل بعد أن تُحْفَظ على ظهر القلب .

(١) داف الدواء يدوفه دوفاً : خلطه أو أذابه فى الماء وضربه فيه ليختر .

« ومن الخطأ الشائع أن يُظَنَّ أن مَثَل التعليم العلمىِّ الأعلى هو أن يُصَبَّ فى نفوس الناشئة من المبادئ ما يُقَال إنه أكثرُها ضبطاً ودقة ، ومن هنا كان المِنهاجُ الحالىُّ الذى يُقْضَى به نصفُ وقت الدروس فى قَيْدِ ما يُلْقَى منهـا ويُقْضَى به النصفُ الآخر فى تَعَلُّمِ هذا الذى يُلْقَى ، ومما يُغْفَل عنه هو أن الدستور الكيماوىَّ الذى يُعْلَم إذا كان مرادفاً للذى يُعَلَّم فإن الرأى الذى يدور فى كلتا الحالَيْن حَوْلَ الدستور عينِه يختلف عن ذلك تمامَ الاختلاف ، وللأستاذ يُوجَد ، خَلْفَ الكلماتِ المستعملة ، مجموعةٌ من الأمور التى تَنْشَأُ عن تجرِبته الشخصية فتزدحم فى ذاكرته ، ولا شىء للتلميذ ما لم يَبْذُل جُهداً شخصياً فيُقَرِّب بين سِلسلةٍ من الأمور التى كان يَعْرِفها فينتحل هـذا الرأىَ لنفسه ، فآراءٌ شخصية كذلك هى التى تكون ذاتَ قيمةٍ عملية ، وأما الآراء الأخرى ، أى التى تُعَلَّمُ آلياً فإنها تَزْلُقُ عن الذهن من غير أن تَنْفُذَ فيه ، فيزول كلُّ أثرٍ لها بعد انقضاء بضع سنين » .

ويَعْزُو مسيو هنرى لُوشَاتُلْيِه حالةَ رُقُودِ تعليمنا العلمىِّ إلى الامتحانات والمسابقات التى تَجْعَل التعليمَ على نَمَطٍ واحد فتُبْطِل حركته « بعد أن تُوَجِّهه توجيهاً مشؤوماً » ، ويقول : « إن جميعَ العالَم مُجْمِعٌ على ذلك » ، ويرَى ، أيضاً ، أن من عِلَل انحطاطنا العلمىِّ عدمَ كفاية أساتذتنا « فيجب قبل كلِّ شىء ، وبوجهٍ خاصّ ، أن يُجْمَع أساتذةُ التعليم الثانوىِّ من الذين لا تكون عناية الفاحص بهم وَفْقَ أولِ الحكمةِ وآخرِها » .

وهذا رأىٌ صائب حقًّا ، ولكن لا يُرْجَى لتعليمنا العلمىِّ إصلاحٌ ما ظَلَّت الأفكارُ اللاتينية الحاضرة والمسابقات والأساتذة ثابتةً لا تتحول.

إذَنْ ، لا نُبَيِّن ماذا يجب أن يكون عليه تعليمُ العلوم الفيزياوية المنظمةِ تنظيماً

يستطيع التلميذ أن يستفيد به فائدةً كبيرة إلا من الناحية الفلسفية الخالصة ، عالمين تعذرَ تحقيق ما يُعْرَض اليوم من الآراء فى ذلك .

٣ — أهميةُ تعليم العلوم التجرِبية فى المدارس الابتدائيـة

فعلُ التعليم التجرِبىِّ فى التربية كبيرٌ ، فيجب البدء به باكراً ، وذلك لإلقاء روح الملاحظة والتدقيق فى الولد .

ونحن ، قبـل أن نبحث فيما يجب أن تـكون عليه دِراسة العلوم التجرِبية فى المدارس الثانوية ، نَبْحَث ، إذَنْ ، فيما يمكن أن تـكون عليه تلك الدِّراسة فى المدارس الابتدائية .

وليس إدراكُ أفاضلِ المُرَبِّين لأهمية العلوم التجرِبية فى تربية الولد خاصًّا بأيامنا، فليست بمجهولةٍ النتائجُ التى انتهى إليها فى ألمانية فُرُوبِل و بِسْتالُوزِى بفضل ماسَمَّياه دروسَ الأشياء .

ومن المؤسف أن كانت الجامعات اللاتينيـة تزدرى كلَّ شىء مشابه للعمل اليدوىِّ ، وهذا من أسباب تَعَذُّر قيام هـذه الجامعات بأىِّ إصلاح جِدِّىّ كما قلتُ ذلك آنفاً .

وعانى الألمان مثلَ تلك الظاهرة النفسية زمناً طويلاً ، غير أنهم عرَفوا كيف يَتَخَلَّصون منها، والألمانُ ، لأنهم فَهِموا أهميةَ التعليم التجرِبىِّ فى نهاية الأمر ، كان ما نشاهده من تَقَدُّمهم العظيم فى العلوم والصِّناعة فى الوقت الحاضر.

ولم يكن على الإنـكليز أن يَبْذُلوا جهوداً لِيَسْلـكوا هـذه السبيلَ ما داموا

لم يَعرِفوا غيرَها ، فقـد كان تعليمهم تجريبيًّا على الدوام ، وتَتِمُّ تربية مهندسيهم في المعامل فقط .

وُيبْدِي الإنكليز شَوْقَهم إلى التعليم التجريبيّ منـذ المدرسة الابتدائية ، فمن عقائدهم الراسخة أنه لا شيء يَدْخل في الذهن إلا بطريق التجربة .

قال مسيو لوكْلير : « رأيتُ في مدرسة بِرادْفور الآهلةِ بأبناء الطبقة الوسطى طُلَّابًا تَترجّح أعمارهم بين السنة الثانيةَ عشرةَ والخامسةَ عشرةَ فيعملون لحساب أنفسهم عالمين ماذا عليهم أن يصنعوا مُصَوِّرين مستعملين للمستحضرات الكيماوية والأجهزة الفيزياوية مُنْجزِين أعمالَهم أحراراً صامتين مُجِدِّين غيرَ مُضيعين دقيقةً واحدة من أوقاتهم [1] » .

ولو نَظَرْتَ إلى المدارس الإنـكليزية الـكبرى ، وهي التي لا يَتَيَسَّر رَسْمُ الدخول فيها لغير أبنـاء الطبقات الغَنِيَّة الذين لا يحتاجون إلى كَسْب معايشهم لوَجَدْتَ فيها كبيرَ عنايةٍ بالأعمال اليدوية لِما لهذه الأعمال من شأن في التربية ، وفي مدرسة هارُو ، حيث تترجح رواتبُ الأساتذة بين ٢٠٠٠٠ فرنك و ٦٠٠٠٠ فرنك وحيث يَبْلغ راتب المدير ٢٠٠٠٠٠ فرنك ، تَجِد مصنعاً للنِّجارة يُديرُه عَريفٌ ويعمل فيـه التلاميذُ مُنَاوَبَةً ، وكان أستاذ البيان في هـذه المدرسة نَجّاراً وميكانيكيًّا ماهراً فَفُوِّض إليه منذ بضع سنوات أن يُجَهِّزها كلها بالـكهرباء ففَعَل ذلك وحدَه .

ولـكي يُمْـكِن الدوام في المدارس الثانوية والعليا يجب أن يُبْـدَأ بالتعليم

(١) انظر إلى كتاب « تربية الطبقات الوسطى في إنكلترة » .

التجريبيّ من الصفوف الابتدائيـة ، ولم يُناضِل عن هذا الرأي أمام لَجنة التحقيق البرلمانيّ غيرُ أساتذة قليلين ، ومن هؤلاء الأساتذة أذْكُر مسيو مُورْلِيه الذي أثْـنَى على الأعمال اليدوية ورؤيةِ الموضوعات أو عَرْضِ صُورها على حين « ترى دروسَ أحسنِ الأساتذة لا تَترُك أثراً ، في الغالب ، أحسنَ مما تتركه الحروفُ الجميلة التي تُرْسَم على الرمل [1] » .

وعلى الوجه الآتي أبْدَى أحد مفتشي الجامعة الرأيَ الذي تُلَخَّص به تلك الروح حَوْلَ دروس الأشياء :

« ليست دروس الأشياء إلاَّ تعليماً علميًّا حقيراً سابقاً لأوانه .

« وليس في الأطفال استعداد لتَلَقِّي هذا التعليم ما داموا لا يَتصرَّفون في غير ذاكرتهم ، فبالذاكرة يستطيعون أن يَخْزُنوا في أدمغتهم من الـكلمات مالا يَفْقهون معناه في كلِّ وقت ، وهم يلتقطون الـكلماتِ بتشابهها الخارجيّ فيَخْلِطونها بعد ذلك كخلطهم كلمةَ الحامض بكلمة الصَّوّان والعـكس بالعـكس [2] » .

يَدُلُّ مثل هـذه البرهنة الهزيلة ، مرةً أخرى ، على درجة جَهْل الجامعة لروح الولد ، وما هي أهمية خَلْط الولد للـكلمتين : الصَّوّان والحامض ؟ إن الذي يُهِمُّ في الأمر هو ألا يُخْلَط بين الأشياء التي تُعرَض على الولد ، وهو لن يَخلِط بينها إذاما رآهـا ولَمَسها ، حقًّا أنك إذا ما وَضَعْتَ في يده قِطعاً من الفحم الحجريّ المعروف

(١) من شهادة مراقب مدرسة رولان ، مورليه ، في الصفحة ٣٤٧ من المجلد الثاني من التحقيق البرلمـاني .

(٢) من شهادة مفتش التعليم العام وأستاذ البيان السابق ، دوبوي ، في الصفحة ٢٤٧ من المجلد الأول من التحقيق البرلمـاني .

بالكوك والفحم الحجرىّ المعروف بالأنتراسيت أو قطعاً من الرّصاص والألومينيوم أمكنه أن يخلط بين أسماء هذه الموادّ ، بيدَ أنه يميّزها من حيث كثافتها إذاما عُرِضَت عليه مرةً أخرى ، فالحقائقُ ، لا الألفاظُ ، هى التى يجب أن نعلّمه إياها دروسُ الأشياء ، فهذا هو الذى لم يُوفَّق لِفَهْمه رجالُ الجامعة الذين يُبَرهِنون على الأمور كما يُبَرْهِن عليها ذلك المفتش .

وألقى مسيو ليزانُ خُطْبةً مُمْتِعةً فأكّد فيها فائدةَ تعويد الولد منذ طفولته على الملاحظة والتأمل بطريق التجارب العلمية على الأدوات المُزاوَلة تثقيفاً لذهنه ، ولم يجدْ بعض العلماء الأفاضل غَضاضةً فى أنفسهم حين وَضعوا كُتُباً خاصّةً لمثل هذه التّسليات العلمية ، فهى تُؤدّى إلى تحقيق القوانين الفيزياوية بأدوات تنالها اليدُ فى كلّ مكان أو بأجهزةٍ صغيرة رخيصة ، فبهذه الوسيلة تمكن دراسة قوانين الجاذبية وسقوطِ الأجسام وخواصِّ مركز الثِّقل والعَتَلة وتوازن السوائل ومبادىء الصوتِ والضياء و بعضِ الأعمال الكيماوية كاستخراج غاز التنوير بفُرْنٍ وطِينٍ وأُنبوب .

قال الأستاذ مسيو ليزان : « كان يجب على الرجال الموكول إليهم تثقيفُ أذهان الشبيبة أن يُقبِلوا بنَهَم شديد على الوسائل الجديدة التى تُعرَضُ عليهم وأن يُحلِّلوها ويدرسوها فيُصْلِحوا التعليمَ من أساسه بهذه العناصر غيرِ المنتظرة ، بَيْدَ أنهم مرّوا بهذه الأمور أخلياءَ مُزْدَرِين لها ازدراءً ظاهراً ، فلم يكن واضعو « المُسلِّيات العلميـة » فى نظرهم غيرَ مُعلِّلين(١) عاديين ، فكّروا إذَنْ ! أيُعلَّم

(١) علله بكذا : شغله ولهاه به .

الأولاد شيئاً لا يَسأمون منه ، يا لَلْحَماقة ! أيُدْخَل إلى أدمغتهم سلسلةٌ من الملاحظات والوقائع والنتائج فيُعَدّون بذلك لتَقبُّل صالح المبادىء وللتأمل والانتباه ، فيا لَلْعَمل الثّوْرىّ ! ألا إن المنظر الذى تمُنّ به الإدارة الثّقافيّة يدفعنى إلى التصريح بأننا لم نتقدم كثيراً عما كنا عليه فى القرون الوسطى » .

فذلك هو رأيى أيضاً .

٤ — تعليمُ العلوم التجريبية فى المدارس الثانوية

إذا أُعِدّ الولد على الوجه المذكور آنفاً سَهُل عليه أن يَدْرُس الفيزياء والكيمياء فى المدارس الثانوية ، و إذا عُلِّمت هذه العلومُ الثقافية تعليماً تجريبيًّا فقط كانت قيمتُها عظيمة ، وليست موادُّ مُعْظَم التجارب مُرْهِقةً ولا غالية ، وليس استعمالُ أجهزتِها خَطِراً إذا ما كانت على مقياس صغير ، فى الكيمياء يُكْتَفَى ببعض الأنابيب وأدوات الاختبار و بمصباحٍ كحولىّ و بقليل من المنتجات الكيماوية ، وهنالك مؤلّفون كثيرون أثبتوا فى غير كتاب ما يمكن استخراجه من هذه العناصر .

ولا تكاد التجاربُ الفيزياوية تكون باهظةً ، فما علينا إلاّ أن نُقلِّد ما يصنعه الإنكليز والألمان ، فهؤلاء استطاعوا بفضل مهندسيهم أن يَضَعوا فى أيدى الأولاد، بأثمان رخيصة ، مجموعاتٍ من الأدوات الفيزياوية والكيماوية والميكانيكية وما إليها لِيتمكّنوا بها من حلّ المسائل الصعْبة حلاً تَجريبيًّا ، وأذْكُر أننى اشتريتُ مجموعةَ أجهزةٍ فى الفيزياء وحدَها بقصْد الاستطلاع(١) ، فحزتُ بخمسةٍ وثلاثين

(١) اشتريتها من ميزر ومرتيغ بدرسدن .

فرنكاً جميعَ ماهو خاصٌّ بالضياء وتقطيب النور وتكسُّرِ النور (كالمقعد البصريّ والعَدَسَات والمَوْشُور وأدواتِ تحليل الطَّيْفِ الشمسيّ) أي حُزْتُ مجموعةً من الأجهزة التي لو صُنِعَت في فرنسة لَبِيعَتْ بأكثرَ من ألفِ فرنكٍ ثمناً لأناقة مايَصْنَعه صُنَّاعنا ، ويمكن أن يُبْتاع بمثل ذلك الثمن أجهزةٌ أساسية في الكهرباء ، ويجب على التلميذ هنالك أن يَصْنَعَ الأجهزةَ بنفسه مستعيناً بما يُسَلَّم إليه من المواد ، وتشتمل الكُرَّاسة التي تُقَدَّم مع تلك الأجهزة على خمسمئة مسئلة ، أو تزيد لِتُحَلّ فترْبُكَ مُعْظَمَ خِرِّيجي جامعتنا لو عُرِضَت عليهم ، وإليك بعضَ هذه المسائل : قياسَ متانة المِكَبِّ[1] لدليل التَّيَّارِ الكهربيِّ أو لعنصر الحرارة الكَهْرَبِيَّة ، قياس طاقة العَمُود الكهربيّ ، مَزْج وَحَدَاتِ قوة المقاومة الكهربية الأولى والثانية والخامسة الخ ، صُنْع مِرْقَبٍ طَيْفِيّ بالموادِّ الجاهزة وتعيين خطوط المعادن الملتهبة ، صُنْع مِنْظَار للنور المستقطب ، صنع مِزْوَلَةٍ ، صنع جهازٍ لِتَكَسُّر النور ، صنع نَظَّارَةٍ أرضية شَبَكِيَّة وقياس جسامتها ، التدقيق في وجود وجوه متوازية في الألواح الزجاجية الخ ، الخ .

« ويَتَعَلَّم التلاميذ في إنكلترة وأمريكة العملَ في المُخْتَبَرات الكاملة الأدواتِ ، ويقوم التلاميذ هنالك بتجارِبَ خاصةٍ بالعلم الذي يَدْرُسُونه ، ويُشْرِف على هؤلاء التلاميذ أساتذةٌ يُبْدون ملاحظاتِهم حَوْل النتائج التي تُنَال ، ويُطَبَّق مِنهاج إعادة الاكتشاف ، أَجَلْ ، إنه لا يُؤَمَّل أن يَصِل التلاميذ هنالك إلى اكتشاف نواميسِ الطبيعة بأنفسهم ، بَيْدَ أن مَزْجَ الاكتشافات مزجاً مُنْسَجِماً مع التحقيق والتصحيح هو المثلُ الأعلى لأساتذة العلوم الطبيعية ، ومما يُعْنَى به كثيراً

(١) المكب : ماتلف عليه الخيوط .

إحْكَامُ الملاحظات وإتقانُ التجارِب ، وتُعَدُّ دفاتر التلاميذ ومُذَكَّراتهم المشتملةُ على تلك الملاحظات من أحسن الأدلة على ما يَصْنَعون[1] » .

ولا جديدَ في كلِّ ما تَقَدَّم لا رَيْب ، ولم يَصْنع الألمان والإنكليز غيرَ تطبيق ما كان معروضاً عندنا من المبادىء منذ طويلِ زمنٍ ، وإليك قولَ العالِم الفرنسيّ الشهير دُوماس ، منذ أكثرَ من نصف قرن ، في تحقيقٍ حَوْلَ برنامج الدروس في المدارس الثانوية ، ذلك التحقيق الذي اسْتُنْسِخَت نصوصُه الأساسية في نظام سنة ١٨٩٠ ، فلم تَنَل الحُظْوَةَ لدى أساتذة سنة ١٨٩٠ كما أنها لم تَنَلْ قبولاً لدى أسلافهم .

« ... يجب أن يُبْحَث عن الإلهام في الطبيعة أكثرَ من أن يُبْحَث عنه في الكتب ...

« لم يخترع الإنسانُ الفيزياءَ ، وإنما أدرك ملاحظاتٍ تَمَّت اتِّفَاقاً ، فغَيَّر أحوالها واستخرج نتائجها .

« وإذا ما أُقْنِع التلاميذ بأن الإنسان يستطيع أن يستغنيَ عن أيِّ أمرٍ واقع يَصْلُح أن يكون أساساً لكلِّ اكتشاف مُهِمّ وبأنه يَقْدِر على إبداع العلم بالعقل وحدَه كان للبلاد بهم شبيبةٌ مغرورة عقيمة .

« ولا نكونُ مُلِحِّين كثيراً إذا ما أَوْصَينا أساتذةَ الفيزياء بأن يبدأوا عَرْضَ جميع النظريات العظيمة بخلاصة تاريخية صادقة ، وبتكرار التجرِبة ، عند الاقتضاء ، من النقطة التي سار منها المُخْتَرِعُ ، فهم لا يَنْسَوْن ، إذ ذاك ، أن الفيزياء علمٌ

(١) انظر إلى عدد جريدة الطان الصادر في ١٣ من أكتوبر سنة ١٩٠١ .

تجريبيٌّ ينتفع بالرياضيات للانسجام ولعَرْض ما تنطوى عليه من اكتشافات ، لاعلمٌ رياضيٌّ خاضع لمراقبة التجربة .

« ولا يكون أساتذة الفيزياء بالغين الغاية من الارتياب بخواصٍّ تعليمهم المرتبط فى الأمر السابق أكثر مما يلوح ، وذلك عند الكلام عن الأجهزة النفيسة التى قضت العادة بادخالها إلى غُرَفهم .

« وفى الغالب تبتعد فكرة المُخترِع الأولى كثيراً عن الأحوال الأولى التى ارتضاها ، وذلك بإلباس أجهزته شكلاً بعيداً من البساطة .

« وتلك الأجهزةُ ، بَعْدَ إلباسها ذلك الشكلَ ، تكاد تَعرِض ، على الدوام، أحوالاً ثانوية مُعقَّدة يَشرُد أمامها ذهن التلاميذ فيَذْهَلون عن الموضوع الجوهرىّ .

« وما عليه تلك الأجهزةُ من ارتفاع ثمنٍ يُبعِد ذهنَ التلاميذ عن الاشتغال ، ذاتَ يوم ، بالفيزياء التى تبدو لهم عِلماً خاصاً بأناس يتصرفون فى غرفة كبيرة وبثروة عظيمة .

« إذَنْ ، لا نَبلُغ الكفايةَ فى القول إذا ما ذَكَّرْنا تلاميذ مدرسة المعلمين بفائدة عملهم فى المصنع ، وإذا ما ذَكَّرْنا المديرين بفائدة وجودِ غرفةٍ تابعة لغرفة الفيزياء قريبةٍ منها ، وإذا ما شجَّعْنا كثيراً أساتذةَ الفيزياء على جعل أجهزتهم أكثرَ بساطةً مما هى عليه ، وعلى صُنع ما يَقدِرون عليه منها بأنفسهم ، وعلى أن يستعملوا منها موادَّ عاديةً فقط ، وعلى الاقتراب من أجهزة المخترعين الأولى فيما يصنعون،

وعلى اجتناب الآلات ذاتِ الأهداف المضاعَفة التى يتعذَّر على التلاميذ أن يُدرِكوا أمرها تقريباً .

« وأىُّ شىء أبسطُ من الوسائل التى استعان بها فولتا ودالْتُن وغى لُوسَاك وبيُو وأراغو ومالُوس وفرينِل فى وَضع الفيزياء الحديثة .

« ومنذ أربعين سنةً أو خمسين سنةً ، حينما شاد ذلك الرَّهْطُ من علماء الفيزياء المشهورين صَرْحَ هذا العلم على أُسُس جديدة ، انْتَهَوْا إلى ذلك بأدوات عادية رخيصة بَيِّنَة ، فيحِقُّ لنا ، والحالةُ هذه ، أن نسأل عن خضوع الفيزياء لسلطان صانعى الآلات .

« ومن الخطأ أن يُزْعَم ، مثلاً ، أن تمدُّد الغاز بالحرارة لا يُحَدَّث عنه قبل معرفة الأجهزة الدقيقة التى يُعرَف بها آخرُ قياس له ...

« ... وكان غى لُوسَاك يَعلَم مُطْمَئِناً أن جميع الغازاتِ تتمدَّد على نمط واحد بأنابيبَ مُدَرَّجة مشتملة على مقاديرَ مختلفة من الغاز ومُعدَّةٍ فى مِسْخَنة تترجح حرارتها بين عَشْرِ درجاتٍ ومئةِ درجة ، فانتهى إلى وضع قانونه بقياس حجم كلِّ غازٍ فى بدءِ التجربة وآخرها » .

ولا مَعدِلَ عن الإسهاب فى بيان صواب الآراء المعروضة آنفاً ، ولا تَستبِين حقيقتُها بوضوح إلاَّ من قِبَل أناس ارتادوا حقولاً جديدة فى عالَم العلم ، وإلى تلك الأسماء التى ذكرها دُوماس نرى إضافةَ رجالٍ آخرين ، كأرِسْتِد وفرَادِى ، انتهوا إلى اكتشافات عظيمة بأجهزة بسيطة إلى الغاية ، وهنالك اختراعاتٌ حديثة كثيرة تمَّت بأجهزة بدائيَّة كما يظهر ذلك من الطواف فى رِدَاه الآلات العلمية

القديمة لمَعْرِض سنة ١٩٠٠ ، والأجهزةُ المُعَقَّدَة لا تكون ضرورية إلا عندما
يُرَادُ تحقيق النتائج التى يُوصَل إليها تحقيقاً دقيقاً ، وفى الغالب يحول اتخاذ الأجهزة
الثمينة المُعَقَّدة الصَّعْبَة الاستعمال دون ملاحظة الحادثات ، وإذا ما بُذِلَ عشرون عاماً
لاكتشاف خروج أشعة X من أنبوب كُرُوك ، وكان هذا اتفاقاً ، فلصعوبة صُنْع
هذا الأُنْبُوب ولنَدْرة استعماله ، وإذا كنتُ ، بتجاربى التى أذعتُها فى عشر سنين
حَوْلَ تحطيم المادة والضياء الفسفورىّ الخَفِىّ وكثافة بعض الأجسام فى التَّمَوُّج
الكهربىّ وعمومِ الحوادث الإشْعَاعِيَّة وما إلى ذلك ، قد تمكنتُ ، لدرجةٍ ، من
الوصول إلى بعض الاكتشافات الجديدة فلأننى كنت أُضْطَرُّ إلى استخدام آلات
بسيطة رخيصة فى مختبرى الذى أُنْفِقُ عليه من مالى الخاصّ .

وفى العبارات التى استشهدتُ بها آنفاً يُؤَكد دُوماس فائدةَ تكرار التجارب
بآلاتٍ بسيطة كالتى استعملها المخترعون ، ومن الأهمية بمكانٍ فى تَنْمية ذهن
التلميذ أن يُطْلَع على مالا يَقِفُ عليه فى الكتب من الوجه الذى انتهى به أكابر
واضعى العلم إلى تحقيق اكتشافاتهم ومن المصاعب التى لاقَوْها فى هذا السبيل ،
ومما يُسَهِّل الأمرَ كَوْنُ هؤلاء المخترعين المشهورين قد استعملوا أجهزةً بَدَائيَّة لم
تصبح معقدةً إلا بعد حينٍ كما قال دُوماس ، ومن الممكن تكرارُ تَجْرِبة إرْستِد
الأساسيةِ حَوْلَ انحراف البوصلة بفعل التَّيَّار ، وذلك بنفقة بضعة فرنكات ،
ومما يَقْدِر الأستاذ عليه هو أن يُبَيِّن للتلميذ سبب عدم نجاح إرْستِد فى ذلك طويلَ
زمنٍ ، ومما يَقْدِر الأستاذ عليه أيضاً هو أن يُبَيِّن للتلميذ السبب فى أن تجربة التأثير
الكهرطيسى (أى انحراف دليل التَّيَّار الكهربىّ المربوط بقطبَى الحجر المغنطيسى
حينما تَدْخُل قطعةُ حديدٍ بين فَرْعَىْ هذا الحجر) تَطَلَّبَت من فَرَادِى مباحثَ

كثيرةً مع أن تكرارَها سَهْلٌ جداً ، ومما يمكن تكرارُ اكتشاف النَّظَّارَة ببضع
عَدَسَات لا تزيد قيمتها على فرنك واحد ، ومما يستطيعه الأستاذُ ، الذى يكون
على شىء من الحِكمة ، أن يُوجِد ، بتاريخ الاكتشافات العلميةِ ومطالعةِ قِطَعٍ من
المذكِّرات الأصلية ، درساً أنفعَ من قراءة أضخم كُتُب المنطق ، فهنالك ، وهنالك
فقط ، يَتَفَهَّم التلميذ تطورَ الروح البشرية ويَعْرِف مايلاقيه المُجَرِّبون من المصاعب
على الدوام ويَعْلَم كيف تُجاز الطُّرُق المُعَبَّدَة وكيف يَتَخَلَّص الباحث من ثِقَل
المبادىء المُقَرَّرَة سابقاً .

إذَنْ ، يجب أن يُعْنَى عنايةً خاصة بتاريخ الاكتشافات العلمية الذى تجهله
الجامعة جهلاً تامًّا وتزدريه أيَّمَا ازدراء ، سواء فى التعليم الثانوى أو فى التعليم العالى ،
وقليلون أولئك العلماء الذين أدركوا ما فى ذلك من قوة ثقافية ، ومع ذلك أستطيع
أن أذكر اثنين ، خلا دُوماس ، أحدهما إنكليزىٌّ والآخَرُ فرنسىٌّ ، فلكليهما
مقامٌ مرموق فى ميدان التعليم .

« إن الافتتان بالعلم هو نتيجة لِمُزاولة التحقيق العلمىّ ، لا نتيجةٌ لتكديس
المعارف العلمية فى الذهن ، فالإنسانُ قد يَعْرِف معرفةً أساسية نتائجَ جميع الآراء
الدارجة حَوْلَ أحد فروع العلم أو حَوْلَ جميع هذه الفروع من غير أن يكون ذا
روح علمية ، بَيْدَ أنك لا تَجِدُ شخصاً يستطيع أن يقوم بأحقر بحثٍ من غير أن
يكون على شىء من الروح العلمية، ومن الممكن اكتسابُ هذه الروح حتى بلا بحثٍ
عن حقيقة جديدة ، ومن الممكن اجتذابُ التلميذ إلى الحقائق القديمة من نواحٍ
كثيرة ، فيُوضَع أمامها بِغَلْطَةٍ كاللِّص الذى يَثِبُ من فوق جدار ، ومن المؤسف

أن كان ما فى الحيــاة العصرية من السرعة يَحْفِز أناساً كثيرين إلى سلوك تلك
السبيل السريعة ، ولــكن من الممــكن اجتذابَ التلميذ إلى تلك الحقائق ، أيضاً ،
باتِّباع الطُّرُق التى اتَّبعها أولئك الذين انْتَهَوْا إليها ، فبهذا المِنهاج الأخير وحـده
يستطيع التلميذ أن يَرْجُوَ اكتسابَ شيء من روح الباحث العلمى[1] » .

والمِنهاجُ المشار إليه هنا لاكتشاف الحقائق القديمة هو المِنهاج التجريبىُّ العزيزُ
على الإنكليز ، ولا يجادِل مسيو هنرى لُوشَاتُليه فيــه أبداً ، بل يُوصِى بقراءة
مُذَكِّرات واضعى العلم الأصلية .

« يمكن تحليلُ المُذَكِّراتِ الأصلية المعتبرة التى دوَّنها لافوَازْيِه وَغى لُوساك
ودُوماس وسادِى كارْنُو ورينْيُول وپُوانْسُو وذلك بإبراز نِقـاطِهم الجوهرية أو
بالتدقيق فى الفوائد المُقارَنة للمِنهاجَيْن التجريبيَّيْن فى الموضوع الواحد كقياس حرارة
الجليد وقياس حرارة الماء مثلاً ، وبرسمِ برامجَ تجريبيَّة للبحث فى أحد الموضوعات،
أى بتقليد ما يُصْنَع فى التعليم الأدبى ، ويجب أن تــكون مطالعة كُتُب أولئك
المؤلفين بانتظام هى ما يُقْتَبَس من هــذا التعليم الأدبىِّ قبل كلِّ شيء ، وليست
دِراسة خلاصة تَجارِب لافوَازْيِه أو دُوماس خيراً من دِراســة الشعر المَسْرَحِىِّ
بخلاصة روايات كُورْناى ، وتَجِد بجانب الوقائع المادية مَركباً من الأفــكار فى حالٍ
ومَرْكباً من المشاعر والألحان فى حال أخرى فيَتأَلَّف العلم والشعر من المَرْكبَيْن
أكثرَ من أن يتــألف من تلك الوقائع ، فليس للخلاصاتِ عَمَلٌ فى تَنْمِية العقل
والخيال وإن صَلُحَت لمجاوزة الامتحانات .

(١) من خطبة سياسية نطق بها ميكائيل فورستر فى مؤتمر جمعية تقدم العلوم البريطانية فنشرتها المجلة العلمية سنة ١٨٩٩ فى الصفحة ٣٩٣ .

« والأساتذةُ يجب أن يَتحلَّوْا بذلك النشاط الضرورى قبل نقله إلى الناشئة ،
والأساتذةُ يجب أن يُفكِّروا ويَعْزِموا قبل أن يتعـلم التلاميذ التفـكيرَ والعَزم ،
والأساتذةُ إذا لم يسيروا بنشاطٍ مع البحث العلمىِّ ، وإذا لم يُحَدِّثوا عن العلم إلا بالسماع،
عَجَزوا عن التأثير فى نفوس الحضور، والأساتذةُ ، وإن أَعَدُّوا تلاميذَ صالحين لمجاوزة
الامتحانات ، لم يُكَوِّنوا عقولاً [1] » .

قليلٌ عـددُ الأساتذة الذين لا يقتصرون على السماع فى الــكلام عن العـلوم ،
وقليلٌ عددُ العقول التى يُوَفَّقون لتكوينها إذَنْ .

وألقى رئيس لَجنة التحقيق البرلمانىِّ مسيو رِيبُو خُطْبَةً أمام مجلس النـواب
أَجْمَلَ فيها أهمية تاريخ الاكتشافات ، فيـلوح أن جميعَ النـاس مُتَّفِقون نظريًّا ،
ونظريًّا فقط ، على هذا الأمر .

« لو لم يُعلَّم التـلاميذُ المعـارفَ الوَضْعِيَّةَ والأرقامَ وكلَّ ما هو فنىٌّ وكلَّ
ما يُنْسَى ، ولو عُلِّمَ التلاميذُ الطريقَ التى تُتَّبَع لإيجاد العلم الحاضر، ولو أُطْلِعَ التلاميذُ
على الجهود والمِنهاج اللذينْ ارْتَقت بهما الرُّوح البشرية إلى تلك الحقائق الخالدة ،
ولو قُصَّ عليهم تاريخ اكتشافات پَاسْتُور مثلاً لأمكن أَسْرُ عقولهم وأَسْرُ قلبهم
الذى هو أنْبَل من عقولهم .

«وأعتقدُ إمكانَ إلقاء هــذا الحبِّ وهذا العَجَب فى نَفْس الولد فيجعلان منه
وطنيًّا حقيقيًّا فى مجتمعنا الحديث الذى يأتى بالعجائب فى سبيل رُقِىِّ العلوم .

(١) انظر إلى المقالة التى نشرها لوشاتليه فى مجلة العلوم بعنوان « التعليم العلمى » .

« وأعتقد اعتقاداً جازماً أن تلك هى مسئلةُ مِنهاج ومسئلةُ تربيةِ الأساتذة أنفسِهم [١] » .

والتلميذُ إذا ما استَمَع لتاريخ الاكتشافات العلمية وقَرأه، والتلميذُ إذا ما أعاد تجارِب واضعى العلم وما يَنْشأ عنهـا ، والتلميذُ إذا ما استطاع أن يُميِّز مبتكراتِ العلم على ذلك الوجـه لم يَنْشَب أن يكتسب الروح العلمية بما لديه من إدراكٍ وعادةِ ملاحظةٍ .

والتلميـذُ إذا خَرَج من المدرسة الثانوية نَسِيَ الدساتيرَ والنظرياتِ لارَيْب، ولـكنه يَظَلُّ صاحباً لِمـا اتَّفق له من مَلَـكة الحُكْم قابضاً على فَنِّ التَّعلُّم عندما يصبح هذا أمراً ضروريًّا له ، والتلميذُ لن ينسى ماهو أساسىٌّ فى العلوم والمناهج لِما كان من دخول ذلك دائرةَ اللاشعور فيه ، وتُطَبَّق هذه المناهجُ ومَلَـكاتُ التمييز هذه على مقتضيات الحيـاة الراهنة كما تُطَبَّق على المشاريع العلمية والصِّناعية والتِّجارية .

وتلك هى قدرةُ المِنهاج الصالح التى تَهَب لذوى العقول المتوسطة استعداداً للعمل النافع ، وهذا ما أشار إليه فى الأسطر الآتية أحدُ الشهود لدى لَجنة التحقيق البرلمانىِّ مسيو بلُونْدِل :

« بَلَغَت نهضة الشعب الألمانىِّ الاقتصاديةُ درجةً مزعجة لنا كثيراً ، وذلك لأن هذا الشعب يَجْعَل من الصِّناعة والعلم كما يَجْعل من فنِّ الحرب فيَحْسُب كلَّ شىء مُقدَّما ويُعَلِّم تلاميذه الـكثيرين ، الذين يَتَرَدَّدون على مختبرات الجامعات

(١) من وقائع جلسة مجلس النواب المنعقدة فى ١٣ من فبراير سنة ١٩٠٢ كما جاء فى الصفحة ٦٥٧ من الجريدة الرسمية .

بعد استعدادٍ عامٍّ صالح ، المِهَنَ التى لا تُرْتَجل والتى تتطَلَّـب تخرجاً لا تُغْنِى عنه المواهبُ الطبيعية ، والذى يُمَـيِّز الانتاجَ الألمـانىَّ هو أن عدداً كبيراً من الأعمال الجزئية الثانوية النافعة يَقُوم به ، مع الإجادة ، شُبَّانٌ متوسطو الذكاء عاطلون من مثل ما يَتَّصِف به شُبَّاننا من الذكاء الحادِّ قادرون على إنجاز مقدار عظيم من الأمور المفيدة ، وذلك بفضل تعليمٍ أصلحَ من تعليمنا .

« وسِرُّ قوة بعض المصـانع الألمـانية ، وقد زُرْت عدداً غيرَ قليل منها فى هذه السنة ، هو فى قُدْرَة مختبراتها على المباحث العلمية[١] » .

وآخرُ نتيجةٍ لتعليم الجامعات الألمانية هى تلك النهضةُ العلمية والصِّناعية العجيبة المَعْزُوَّة على غير حقٍ إلى مختـبرات ليست خيراً من مختبراتنا من الناحية المـادية مادمنا قد صَنَعْنا مِثْلَها ، وإنما نرى تلك النهضةَ مدينةً بأَسْرها لمناهجَ فى التعليم أدْرَكْنا أمرَها ، فالألمـانُ ، بفضل تلك المناهج ، يسـتغرقون بالتدريج جميعَ الصِّناعات القائمة على مناهجَ علميةٍ ، وعلى الباحث أن يذهب إلى ألمـانية ليرَى فيها معاملَ للـكهرباء تستخدم ١٧٠٠٠ عامل ، ومعاملَ للمعادن تستخدم ٤٠٠٠٠ عامل ، ومعاملَ تَصْنع ٣٠٠ قاطرة فى كلِّ سنة ، ومعاملَ للمُنْتَجَات الـكيماوية تَصْنع فى كلِّ سنة ما قِيمَتُه مليار فرنك[٢] ، وبلغ الإنتاج فى الصِّناعة الألمـانية من القوة درجةً لم يَتَرَدَّد أرباب العمل معها فى إنشاء معاملَ فى البلاد الأجنبية ،

(١) من شهادة الأستاذ السابق فى كلية ليون ، بلوندل ، فى الصفحة ٤٤٢ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمـانى .

(٢) تجد التفصيلات الضرورية عن الصناعات الـكيماوية والفيزياوية بألمانية فى مجموعة معرض سنـة ١٩٠٠ المؤلفة من مجلدين .

وذلك فِراراً من المُكوس التى تُفرَض وَفْقَ نظام الحماية ، ومن تلك المعامل المعملُ الألمانىُّ الذى أُسِّس بباريسَ لصُنْع الأدوات الفوتوغرافية والميكروسكوبية فيعمل فيه ثلاثمئةِ عامل فتبدو مُنتجاتُه أفضلَ من منتجاتنا بدرجاتٍ فكَسَدَت منتجاتُنا هذه وغَدَت لا تنفع إلا كآلاتٍ حقيرة .

وفيما ترى تلك الحركةَ الهائلة يُداوِم أبناؤنا على تعَلُّم أتفه المعارف بأتفه الأساليب ، وفيما يَستعِدُّ أبناؤنا للامتحانات والمسابقات تُعِدُّ الأمم الأخرى أبناءها لحقائق الحياة ، وترانا نتجادل على غير جَدْوَى مادمنا لا نُدرِك أسبابَ عَجزنا .

الفصل الثامن

تربية أبناء المستعمرات

إصدار المناهج الجامعية إلى مستعمراتنا — النتائج المكتسبة — أسباب حبوطنا — على أى شىء تقوم تربية الشعوب — منهاج التربية الذى يمكن تطبيقه على المستعمرات .

أسفَر إصدار مناهجنا الجامعية إلى المستعمرات التى نَملِكها عن نتائجَ أدعى إلى الرِّثاء مما فى فرنسة ، فمن نتائجها الأولى تحويلُ أبناء هذه المستعمرات الذين تُطَبَّق عليهم إلى أعداء أشِدّاء لنا .

وتفضّل حاكم الهند الصينية ، مسيو بُول جيران ، فأودَعنا الكلماتِ الآتية فيما يجب أن يكون عليه تعليمُنا فى المستعمرات ، فأترُك الكلامَ له الآن :

« تدُلُّ التجربة على حبوط محاولات جميع الأمم المُستعمِرة ، ولا سيما فرنسة ، حوْلَ تربية الشعوب الأجنبية .

« ولا يُدرَك أمرُ تربيةٍ تَنتقل من شعب إلى شعب آخر ما لم يتجرَّد الشعب المُربِّى من مَثَله الأعلى الخاص فيقترح مَثَلاً يَستثمِره تلميذه ، أى مَثَلاً أرفعَ قليلاً من المَثَل الأعلى الذى يتخيّله هذا التلميذ بفعل البيئة التى يعيش فيها.

« وتساورنا ذهنيةٌ خاصّةٌ فنَعُدُّ بها جميع الشعوب مماثلةً لنا فنرى أن تربية شعب متأخر مرادفةٌ لإدْغامه ، أى نرى أن تربيةَ شعب تَعْنى تغييرَ مَثَل هـذا الشعبِ الأعلى وعَرْضَ مَثَلنا الأعلى عليه كمبدأ ناظم ،أى أن يُطْلَبَ منه أن يترك نُظُمَه ويُحَوِّل طبائعَه ويُغيِّرَ مزاجه النفسىَّ ، أى أن يأتىَ بالمستحيل .

« ونحن نَزْعُم أننا نُؤثِّر فى النفوس بإصلاح النُّظُم ، ونحن نَزْعُم أننا إذا ما أثَّرْنا فى النفوس أمكننا أن نُكَوِّن الأخلاق بالتعليم ، أى أننا نبدأ بالبناء من قِمّتِه ، أى أننا نَقْلِب النظام الطبيعىَّ رأساً على عَقِب .

« ونتائجُ تُنال على ذلك الوجه لا تكون إلاّ سلبيةً ، وسَنُبَيِّن ذلك .

« من النظريات التى أُجْمِع عليها مُعْظم الشعوب المتمدنة هى النظريةُ القائلة بإمكان مَنْح التربية بالتعليم ، مع أن التعليم يعتمد على الذاكرة بوجه خاصّ ، وهو يَنْفَع فى تأثيث النفس ويساعد على تَنْمية مَلَكَة التمييز إلى درجةٍ ما ، ولكن عملَه يَقِفُ عند هذا الحدِّ ، فلا يُفيد فى التربية الخُلقية ، فليست الأخلاقُ من عَمَل الذاكرة ولا من عمل العقل ، والقُدْوَةُ ، لا الكتبُ ، هى التى تُحْدِث بها العاداتُ الخُلقية ، والبيئةُ هى أهمُّ عاملٍ فى التربية الخُلقية .

« ومما يُخالِف المنطق الطبيعىَّ ، إذَنْ ، أن يُراد تحويلُ أفكارِ شعبٍ ومشاعرِه بالتعليم وحدَه ، ويكون هذا الخطأ مُضاعَفاً إذا ما أُلْقِىَ هـذا التعليم على التلميذ بلسانٍ أجنبىّ .

« والحقُّ أنه يوجد خَلْفَ كلماتِ كلِّ لغةٍ أفكارٌ ومشاعرُ لا تَصِل إليها الكلمات الأجنبية ، حتى إن الكلماتِ الشائعةَ بين جميع الأمم تنطوى على معانٍ مختلفة باختلاف الأزمنة والبيئات ، وهل مَثَلُ الجمال واحدٌ لدى الهوتَنْتو والصينيين

واليابانيين وفرنسيِّ القرون الوسطى وفرنسيِّ العصر الحديث ؟ وهل الصلاحُ عند النصرانىِّ هو عَيْنُ الصَّلاح عند الهندوسىِّ أو المسلم ؟

« وإذا ما انتحلت أمةٌ لغةَ أمة أخرى طَوْعاً أو كَرْهاً فإن تلك الأمة تكون قد اكتسبت كلماتٍ ، لا ما تنطوى عليه هذه الكلمات من الأفكار والمشاعر .

« والتطورُ اللغوىُّ وليدُ تطورٍ فيزيولوجىّ بطىء فى الدماغ ، والدماغُ إذ لم يُكَوَّنْ على نَمَطٍ واحد فى الشعوب، والدماغُ إذ يَزيدُ حجمه وعددُ تلافيفه وتعاريجه كلما صَعِد فى سُلَّم الرُّقِىِّ الذهنىِّ كان من المتعذر انتحالُ شعبٍ متأخر للغةِ شعبٍ عالٍ من غير تشويه لهذه اللغة حتى تلائمَ مزاجَ هذا الشعب المتأخر النفسىَّ ، فمن اللغة اللاتينية التى أُدْخِلَت إلى بلاد الغُول خَرَجَت اللغة الفرنسية ، ومن لغتنا الفرنسية التى أُدْخِلَت إلى الأَنْتِيل خَرَجَت اللغة المُوَلَّدَة .

« ومما تَقَدَّم نُدْرِك النتائجَ التى يمكن أن يُؤَدِّىَ إليها تعليم الشعوب المتأخرة بلغةٍ أوربية ، وذلك هو ما استطعنا أن نلاحظه غيرَ مرةٍ لدى الأناميين .

« والأنامىُّ ، كَكلِّ شعب آخر ، يُحَوِّل الآراء الأجنبية ويُشَوِّهُها لتلائمَ مزاجه النفسىَّ ، وهذه حقيقة لا نُدْرِكها إلاّ إذا كان الأمرُ غيرَ ذى صلةٍ بمبادئنا الخاصة ، فنحن نَعْلَم أن الأنامىَّ استطاع أن يُشَوِّه الدِّيانة البُدِّهية (البوذية) التى أُدْخِلَت إليـه منذ عِدَّة قرون ، ولكننا لا نريد أن نَعْلَم أن الأنامىَّ لا يَقْدِر على هَضم مبادىء المساواة والحرية والتضامن التى اكتسبناها منذ نحو قرن !

« ومن المفيد ، ولكن من الإسهاب ، أن نُبَيِّن هنا كيف أن تلك المبادىء شُوِّهَت منذ أُريدَ إدخالُها إلى أنام ، فثقافتنا الذهنيةُ لا تلائم مزاجَ الأناميين النفسىَّ أبداً ، وهى إذا ما أُدْخِلَت إليهم لم تُؤَدِّ إلى غير نتائجَ شاذّةٍ مخالفة للأدب

والذوق فى بعض الأحيان ، ومبادئنا إذا ما نُقلت إلى الشرق الأقصى لم تُسفِر عن غير الاضطراب والانحلال عاجلاً كان ذلك أو آجلاً .

« وبُيِّنَ ذلك منذ حين ، فوجب وَقفُ ما بُدِىء به ، فأُلغيت الجامعة الهندية الصينية التى أُسِّسَت سنة ١٩٠٦ بعد أن اشتملت على مدارسَ عاليةٍ للحقوق والإدارة والعلم والآداب الخ ، وبعد أن كانت غايتُها « نشرَ المعارف العلمية والمناهج الأوربية » باللغة الفرنسية فى الشرق الأقصى ، وكان الأمر كما فى الهند ، فلم تُخرِج تلك الجامعةُ سوى مُنحطين مُتَهَوِّسين ذوى خطرٍ علينا وعلى أبناء بلادهم ، فما أسرَعَ ما عانت مستعمراتُنا تلك أعراضَ فَورانِ النفوس الوَبيل ذلك !

« تَخضع الشعوب فى تطورها لسُنَنٍ مُحكَمة لا مَفرَّ منها ، ومن خصائص روحنا القومية الإيمانُ بقدرة الثَّورات والإصلاحات على كلّ شىء مع ذلك .

« قال مسيو فُويّه : « نعتقد أن إعلانَ بعض المبادىء يَكفى لتحقيق بعض النتائج ، وأن تغييرَ الدستور بِعَصا سِحرٍ يَكفى لتحويل السُّنَن والطبائع ، وأن ارتجالَ المراسيم يَكفى لتعجيل سَيْر الزمن ، فلتكن المادةُ الأولى ، إذَنْ ، أن جميع الفرنسيين سيكونون من أهل الفضل والصلاح ، ولتكن المادة الثانية ، إذَنْ ، أن جميع الفرنسيين سيكونون من السُّعداء ! » .

***

والتجربةُ أيَّدت المبدأَ السابق القائل إن التربية لا تكون مُؤثِّرةً إلا إذا كانت ملائمةً لعادات التلاميذ الموروثة .

وكيف يُرَبَّى أبناء المستعمرات إذَنْ ؟ يجب أن نُعنَى بتعليمهم على الخصوص .

والتعليمُ لا يُؤتى ثمرَه إلا إذا لاءم روح التلميذ ، والشعبُ إذا كان متأخراً لاءمه التعليم الأوّليُّ وحدَه ، ولا يُنفَذ بدرجة الكفاية إلى الحقيقة القائلة بوجود شعوب فَتِيَّة وبوجودِ شعوب طِفلة وان هذه الشعوب لا ترتقى إلى منزلة تلك الشعوب إلاّ بتطور طويل ، وإذا ما نُظر إلى الفروق الأساسية التى تَفصِل بعضَ الشعوب عن بعضٍ من الناحية النفسية مع تساويها فى سُلَّم الحضارة أُدرِك وجوبُ اتباع بعض الشروط فى تعليم أحد الشعوب تعليماً أجنبياً ليكون سائغاً مُنتِجاً .

وأولُ ما نرى إقصاءه من برنامج تعليمنا هو الفلسفةُ والأخلاق والحقوق والسياسة الخ ..

وما هو الحقلُ الذى يَبقى مفتوحاً لنا إذْ ذاك ؟ العلومُ العملية هى التى يَبقى حقلُها مفتوحاً لنا ، فهذا الحقلُ هو من الاتساع بحيث يَكفى لقضاء رغبتنا فى نشر التعليم ، وهذا إلى أن العلومَ العملية وسيلةٌ صالحة للتربية الذهنية ، فبمدرسةِ الحقائق التجريبية ، لا بالكتب ، تُهذَّب النفوس فى الحقيقة .

وليَكُنْ تعليمُنا فنيًّا مِهَنيًّا على الخصوص ، فبهذا يكون لنا فى أبناء مستعمراتنا خيرُ مُعين .

إذَنْ ، يجب أن تكون المدرسةُ الأولى التى تُقام فى بلد جديد مدرسةً مِهَنِيَّة ، ويجب أن يَهْدِف برنامج هذه المدرسة إلى تحسين المناهج التى يُزاولها ذلك البلد قبل كلّ شىء ، ومن ذلك أنك إذا نظرتَ إلى الزِّراعة ، مثلاً ، وَجَدْتَ من غير المفيد تعليمَ تلاميذ البلاد المعتدلةِ زراعةَ البلاد الحارَّة .

ومن المبادىء الصالحة التى يُستحَبُّ بيانها مع وضوحها هو أننا نَرغب فى التعليم للتعليم نفسِه فنُعلِّم التلميذَ ضُروباً من الأمور التى لا يستطيع الانتفاع بها فيما بعد .

ويجب أن يكون أولُ مجهودٍ تقوم به التربيـةُ ، إذَنْ ، هو إصلاحَ المِهَن الموجودة والصِّناعاتِ المَحَلِّيَّةِ الصغيرةِ بِحِكْمَة ، فالإسراعُ وعدمُ البصيرة يَعْنِيان تقويضاً لِما يُرادُ إصلاحه ، وآيةُ ذلك مامُنِيَتْ به صِناعةُ تُونْـكِين المَحَلِّيَّةُ الصغيرة من الانحطاط .

ويجب أن يكون الابتعاد عن الثَّوْرَة والتقدمِ التدريجيُّ شِعارَ المُرَبِّي ، ويجب سلوكُ سبيلِ الحَذَر فيما يُدْخَل إلى البلد من المِهَن الجديدة كما يُسْلَك حَوْلَ المِهَن الموجودة قَبْلًا ، أى السيرُ رُوَيْداً رُوَيْداً على الدوام ، ويجب علينا ، حتى فى حالة مواجهتنا لشعوبٍ ذاتِ حضارة ، كالهندوس والأَنامِيِّين والعرب ، ألاَّ نَرْغَب فى تحويلها دفعةً واحدة إلى أقوام من المهندسين والأطباء ، بل يَجِب أن نَبْدَأ بتحويلها إلى ميكانيكيين صالحين وعُمَّال ماهرين .

وهكذا تُعَدُّ التربةُ صالحةً لِتُلْقَى فيها بذورُ تربية راقية .

الفَصْلُ التَّاسِعُ

التربية العسكرية

---

(١) شأن الخدمة العسكرية فى التربية ــ ينال خريجو الجامعة بالخدمة العسكرية ما يعوزهم من النظام والصفات الخلقية ــ لم يؤد النظام العسكرى السابق إلى غير زيادة الهوة بين مختلف طبقات الأمة ــ (٢) النتائج الاجتماعية للقوانين العسكرية القديمة ــ أدت هذه القوانين إلى ازدحام جميع الخدم التى تقوم بها الدولة وإلى زيادة عدد المنحطين زيادة عظيمة ــ الوثائق الإحصائية ــ (٣) شأن الضباط فى التربية ــ لماذا يكاد هذا الشأن يكون معدوماً فى الوقت الحاضر ــ آراء رؤساء الجيش الحاليين ــ لايبالى الضابط بتمثيل دور المربى لعدم استعداده لذلك ــ كيف يمكن إعداده لذلك ــ إذا لم يكن الجيش دعامة المجتمع أضحى خطراً عليه ــ خلاصة هـذا الـكتاب .

---

١ ــ شأن الخدمة العسكرية فى التربية .

إذا كان التعليمُ الجامعىُّ ضعيفاً فإن التربيةَ الجامعية معدومةٌ تماماً كما بَيَّنَّا ، والصفاتُ الخُلُقِيَّةُ ، على الخصوص ، هى التى تستحقُّ العناية أكثَرَ من غيرها فى تَطَوُّرِ الحضارات الحاضر .

وجميعُ الناس مُتَّفِقون على أن التربيةَ التى تقوم بهـا الجامعةُ هى فى حُكْم المعدوم كما رأينا ، فَنُـكَرِّر ما قاله وزير المعارف السابق جُول سِيمُون فى ذلك :

« لا نَرَى للتربيـة أثراً ، حَقًّا أنه يُصْنَع حاملٌ لشهادة البكالوريا وحاملٌ لشهادة الليسانس وحاملٌ لشهادة الدكتوراه ، ولـكنه لا يُفَـكَّر فى صُنْع رَجُلٍ ،

بل يُقْضَى خمسَ عشرةَ سنةً فى تقويض الرُّجُولَة ، ويُمَنُّ على المجتمع بِمُتَأَدِّبين سُخَفاء عاطلين من العَضَل عاجزين عن اقتحام أىِّ عائق خائفين من كلِّ شىء مُفْعَمِين بضروب المعارف غيرِ النافعة جاهلين أكثرَ الأمور ضرورةً قاصرين عن نصيحة أحد غيرِ قادرين على هداية أنفسهم محتاجين إلى من يقودهم فى كلِّ مسئلة شاعرين بضعفهم فاقدين لكلِّ رادع فيهم قاذفين بأنفسهم فى الاشتراكية الحكومية كآخر وسيلةٍ — ويجب على الدولة أن تأخُذ بيدى كما صَنَعَت الجامعة حتى الآن ، ولم أُجْعَل غيرَ سَلْبِىّ ، أتقولون إنه جُعِل منى وَطَنِىٌّ ؟ قد أكون وطنيًّا لو كنتُ رجلاً » .

وقال وزيرُ معارفَ آخرُ ، قال مسيو لِيُون بُورْجُوَا حديثاً : « انْظُروا إلى قيمة الشخص وحاله ، انْظُروا إلى كرامة الأمة ومصيرها ، تَرَوا الأخلاق تَنْقُلُ على النفس بعيار آخر ، وما أهمية ما يَعْرِفُه الإنسان بالنسبة إلى ما يريد ، وما أهميةُ ما يُفَكِّرُ فيه على حساب ما يَصْنَع ؟ [1] »

وأشدُّ ما يحتاج إليه اللاتين هو ما فيه سِرُّ قوة الإنكليز من الخِصال ، أى النظامِ والتضامن والصبر والنشاط والمبادرة والشعور بالواجب .

والجامعةُ ، مع أنها لا تَمْنَح هذه الخِصال ، تَجِدُها تَنْزِعها ممن هى عنده بما لديها من نظامٍ ثقيلِ الوطأة .

وهل هنالك وسيلةٌ لتكوين رجالٍ من جَحْفَل حَمَلَة شهادة البكالوريا وشهادةِ الليسانس العاجزين السُّخَفَاء الذين تَصْنَعُهُم الجامعة ؟

---

(١) انظر إلى الصفحة ١٨٣ من كتاب التعليمات لمؤلفه ليون بورجوا .

والنظامُ الجامعىُّ إذ إنه يَتَعَذَّر تغييره بسبب مبادىء اللاتين العتيدة ، وخِطَطُ الإصلاح إذ إنها من الأوهام التى يستحيل تحقيقُها وَجَب البحث عن تلك الوسيلة فى مكان آخر ، على أن يكون البحث ضِمْنَ دائرة الممكنات ، أى دائرةِ الأمور التى لا تَصْدِم مجرى الرأى الراهن كثيراً .

والحقُّ أن تلك الوسيلةَ موجودةٌ ، ولا توجد وسيلة أخرى غيرُها ، وبيانُ الأمر أن جميع حَمَلة شهادة البكالوريا وحَمَلةِ شهادة الليسانس مُلْزَمين بالخدمة العسكرية ، فيُمْكِنِ الجيشَ أن يُحَوِّلهم ، فالجيشُ مركزٌ صالح للتربية ، أو يجب أن يكون مركزاً صالحاً للتربية ، والجيشُ يستطيع أن يكون عاملاً مُؤَثِّراً فى إصلاح الشعب الفرنسىِّ ، الذى حَطَّتْه الجامعة ، ورُقِيِّه ، وكثيرون أفاضلُ الضباطِ ، كالجنرال بُونَال والجنرال غَالْيِنِى ، الذين أثبتوا بالتجرِبة ما يَتَّفِق للجندىِّ من بَسْطَة فى الجسم والخُلق إذا ما أُحْسِنَت قِيادَتُه .

وإذا أُرِيد إكمالُ قانون الخدمة العسكرية الإلزامية لمدة ثلاث سنين إكمالاً نافعاً وتخريجُ وكلاء ضُبَّاط بارعين ونَقْصُ عدد طالبى الوظائف الساحقِ وَجَب أن يُعْلَن أنه لا يَحِقُّ لأحدٍ أن ينال وظيفةً فى الدولة قبل أن يَقْضِىَ خمسَ سنوات فى الخدمة العسكرية كوكيلِ ضابطٍ وذلك باستثناء بعضِ الخِدَم الفَنِّيَّة كالقَضَاء والهندسة مثلاً ، ووكيلُ الضابط ، بعد استخدامه مُدَّةَ سنةٍ واحدة كاتباً بلا أجْرَة ، يُصْبح أهلاً للقيام بجميع الوظائف العامة التى لا تتطلب منه غيرَ تطبيقِ الأنظمة ، أى أهلاً للقيام بِمُعْظَم وظائف الدولة .

ويجب أن نعترف ، مع الأسف ، أن الخدمة العسكريةَ أَوْرَثَت المُثَقَّفين حتى الآن كَرَاهِيَةً زائدة للجيش ، ويكون انتشار مثل هذه المشاعر بين جمهور الشعب

الذى عانى قَسْوَةَ النظام العسكرىّ زمناً طويلاً نذيرَ خاتمةِ فرنسة كأمة ، والمشاعر التى لا تزال قائمةً بين الجمهور الشعبىّ غيرِ المُثقَّف هى التى تَحْفَظ كِيانَ الجيش ، والجيشُ هو الدِّعامة الأخيرة لمجتمع تُمَزِّقُه الانقسامات العميقة ، والجيشُ هو الذى يكاد يَنْحَلُّ وَفْقَ خيال الاشتراكيين .

والسببُ الذى كان يُدْلَى به لاستثناء إحدى طبقات الأمة من الخدمة العسكرية هو أن هذه الخدمةَ تَحُول دون الدروس ، بَيْدَ أنك لا تَجِد شخصاً استطاع أن يأتِيَ ببرهان يَدْعَم به هذا الزَّعْم ، وإنما الواقع هو أن الشُّبَّان يستطيعون فى السنوات الثلاث التى يَقْضُونها فى الخدمة العسكرية أن ينالوا من الخِلال ماينتفعون به فى الحياة بأحسنَ مما يكتسبونه من كُتُبهم المدرسية فى مدة كتلك ، ولو كان السببُ المذكور جِدِّيًّا لأُدْلِيَ به حَوْلَ جميع المِهَن مع ذلك .

قال مسيو غوزى : « لم يَقُلْ أحدٌ قَطّ إن انقطاع النَّجَّارِين والحَدَّادِين والفَلَّاحين ، أى فريقٍ أبناء الوطن الذين يَنْفَعون فى بلدٍ ديموقراطىّ نَفْعَ المحامين والأطباء والمُسَجِّلين ، مُدَّةَ ثلاث سنين يَنْقُص قيمتهم المِهَنِيَّة ، ويرى الجميع أن من الطبيعىّ بَذْلَهم لبلدهم مانالوه من القابليات بعد ممارساتٍ شاقَّة ، ومما يَلُوح قولُه بلا اكتراثٍ لغيرِه هو أنهم إذا مانَسُوا مِهَنَهم فى سنوات الخِدْمة العسكرية الثلاث لم يُعَنِّموا أن يَتَعَلَّموها مُجَدَّداً » .

٣ — النتائجُ الاجتماعيةُ للقوانين العسكرية القديمة

إن القانون الذى زاد ، منذ بضع سنين، عددَ المُسْتَثْنَيْن من الخدمة العسكرية أدَّى إلى زيادة حَمَلة الشهادات العالية فى الوقت نفسه، فهو قد صَرَف صَفْوَةَ الشبيبة الفرنسية عن الأعمال النافعة إلى الخِدَم المُكْتَظَّة وأوجب فى كلِّ يوم تكوينَ عدد كبير من

الساخطين والمُنْحَطِّين ، وما أَقْتَطِفُه من الوثائق الإحصائية التى عُرِضَتْ على لَجنة التحقيق البرلمانىّ برهانٌ بارز على ذلك :

« أَلْغَى القانون العسكرىُّ لسنة ١٨٨٩ مبدأَ التطوع ، وأَحْدَث استثناءاتٍ ذاتَ نتائجَ اجتماعيةٍ واقتصادية بعيدةِ المَدَى .

« ... وفى فرنسة أَضَرَّ القانون العسكرىُّ بالتِّجَارة والصِّناعة ضرراً كبيراً تحت سِتار تشجيع الدِّراسات الخاصة الخادعِ ، فهو قد أَفْسَدَ كثيراً من المواهب فقذف فى بعض المِهَن الحُرَّةِ بكثير من الشبان الذين كانوا يَتَوَجَّهون إلى المِهَن المنتجة لولا ذلك .

« ... كان عدد طُلَّابِ الطِّبِّ ٥٩٠ فى سنة ١٨٧٥ و ٥٩١ فى سنة ١٨٩١ ، أى قبل أن يُنَفَّذ القانون العسكرىُّ الجديد ، فلما نُفِّذ غدا عدد طُلَّاب الطبِّ ١٢٠٢ فى سنة ١٨٩٧[1] .

« ... وفى مدرسة اللغات الشرقية تَجِدُون عدد الطلاب قد أصبح فى ١٤ سنة عشرةَ أمثالِ ما كان عليه ، فصار ٣٧٢ بعد أن كان ٣٨ ، وهنا أَسْأَلُكم : هل يَتَعَلَّم هؤلاء الشبان شيئاً من الفارسية أو اليونانية الحديثة أو الأرمنية أو العربية أو الجاوية ليكونوا من القناصل والتراجمة والأساتذة والمترجمين أو لكى يُقِيموا بالبلدان

---

(١) وقل مثل ذلك عن دكاترة الحقوق ، فقد بلغ عددهم السنوى ٤٤٦ فى سنة ١٨٩٩ بعد أن كان ١١٧ فى سنة ١٨٨٩ ، وذلك كما جاء فى تقرير مسيو ريبرتى .

ومن قول هذا الكاتب : « يؤدى الاستثناء الذى اشتمل عليه قانون سنة ١٨٨٩ إلى خفض قيمة الامتحانات أو مستوى الانتساب إلى المدارس الكبرى، ويؤدى إلى ازدحام المهن الحرة ويقصى عن الأعمال التجارية والصناعية عدداً كبيراً من الشبان الذين كانوا ينجحون فيها لولاه والذين يفشلون فى غيرها ، فذلك القانون يضرب البلاد فى قوى إنتاجها الحيوية إذن » .

التى يتعلّمون لغاتِها ؟ كلاّ ، وإنما يصنعون ذلك ليُعفَوْا من الخدمة العسكرية مدةَ سنتين .

« ... وفى مدرسة الفنون الجميلة ترَوْنَ مثلَ ذلك الإقبال المصنوع ، فقد بلَغ عدد المنتسبين إليها عند الدخول ٨٣٠ فى سنة ١٨٩٦ – ١٨٩٧ بعد أن كان ٥٨٦ فى سنة ١٨٩٠ — ١٨٩١ ، وبلَغ عدد المُستَثْنَيْن عند الخروج ٧٨ فى سنة ١٨٩٧ بعد أن كان ٢٠ فى سنة ١٨٩٠ .

« ... وفى المعهد الزراعىّ تكادون ترَوْن شذوذاً فى الوَضع كما رأيتم فى مدرسة اللغات الشرقيــة ، ففى المعهد الزراعىّ يتخرّج المهندسون الزراعيون ، ولا أعتقد احتياجَ زراعتنا إلى مهندسين زراعيّين كثيرين ، فهى محتــاجة إلى أناس يتعلمون الزِّراعةَ العمليةَ على الخصوص ، وفى سنة ١٨٧٦ كان يوجد عند الدخول ٣٢ طالباً فى المعهد الزراعىّ ، فلمّا كانت سنة ١٨٩٣ ، أى بعد الموافقة على القانون العسكرىّ بقليلِ زمنٍ ، بلَغ عدد الطلاب ٣٤٨ ، ولا يزال يُوجَد ٣١٢ طالباً فى سنة ١٨٩٦ .

« ... وفى مدرسة السَّنْتِرَال ترَى ما يماثل ذلك ، ففى سنة ١٨٨٩ ، أى قبل تنفيذ القانون العسكرىّ ، كان يُوجَد فيها ٣٧٦ طالباً ، فلما كانت سنة ١٨٩٦ بلغ هذا العدد ٧٢١ ، فهنا أسألــكم : هل استفادت صِناعتنا من إقبال الناشئة على المدارس الخاصّة كما ثبتَ لــكم ذلك بالأرقام[1] ؟ »

ويأتى ذلك الــكاتبُ بأرقام مشابهة عن المدارس التِّجارية التى هى مدارسُ نظريةٌ صِرْفَة فيتمتع حامل شهادتهــا بمثل ذلك الإعفاء ، فبعد أن كان « معهدُ

(١) من شهادة وكيل البعثة العلمية للحكومة ، مكس لوكلير ، فى الصفحة ٨٩ من المجلد الثانى من التحقيق البرلمانى .

باريسَ التِّجارىُّ » لا يَضُمُّ سوى عشرةِ تلاميذَ سنويًّا قبل ذلك القانون صار يَضُمُّ مئةَ تلميذٍ بعده .

وترَى درجة خَشْيَة المُثقّفين الفرنسيّين من الخِدْمة العسكرية ، ولا يُفَكِّر الذين يهرُبون منها فيما يكتسبون من معاناتها ، أجَلْ ، يجب أن يَهْدِف التعليم القديم إلى تكوين صَفْوَة من الرجال كما جاء فى خُطْبة لأحد وزراء المعارف ، وذلك لتَجَلِّى عظمة البلاد فيها ، غير أن تلك الصَّفْوَة لا تــكون أهلاً لتمثيل دورها إلا إذا كانت أخلاقها فى مستوى تعليمها ، وهى ، لــكى تَقْدِر على القيادة ذاتَ يوم ، يجب أن تَعلَم كيف تُطِيع .

ويجب على تلك الصَّفْوة أن تــكتسب قبل كلِّ شىء ما تحتاج إليه من رُوح التضامن والنظام التى تفتقر الأمم اللاتينية إليها افتقاراً تامًّا ، وفى الجيش يُتعلَّم الصَّبْر والتعاون والتَّحابُ ، والنظامُ يُتعلَّم حينما تُعانَى ضرورته ، وضبطُ النفس يُتعلَّم والشعورُ بالواجب يُنال حينما تَفرِضهما البيْئة ، والمرء ، لــكى يُؤدِّب نفسَه ، يحتاج إلى تأديب الآخرين فى بدء الأمر ما لم يكن عنده أدب موروث ، والأدب الباطنىُّ يَعْقُب الأدبَ الخارجىَّ بفعل الخواطر المتنادية اللاشعورية ، ويظلُّ الرجل ، الذى لا يُعانى الأدبَ الخارجىَّ لينال أدباً باطنيًّا ، شخصاً ضالاًّ لا قيمةَ له .

ويَتعلَّم المرء من الجندية أموراً أخرى أيضاً ، وذلك إذا ما قَضَى فى المستعمرات بعضَ الزمن على الخصوص ، فالجندية تُعلّمه التخلص كما يقول العوامُّ ، فليس بمجهول ما انْتَفع به أحد القُوّاد الماهرين من الجنود الذين تحوّلوا فى مدغشقر إلى مستعمرين على غِرار جنود الرومان ، وفى جميع بلدان العالم التى أُتيحَ لها الانتفاع بالجنود كانت النتائجُ التى انتهت إليها جالبةً للنظر كثيراً .

قال مسيو لِيُون شُومِه : « أقتصر على ذِكْر أمر واحد وهو : أن ما وُفِّق إليه
فى بلجيكةَ العسكريةِ من مَدِّ خطوط حديدية فى مِنْطقة إفْرِيقِيَّة الإنكليزية
والفرنسية والألمانية والبرْتغالية والكونغية الواقعة بين دائرتَى الانقلاب تَمَّ بفضل
الجنود ، وكان أمرُ جميع البعثات العلمية قد فُوِّض إلى جنود ، فمما لا ريب فيه أن
التربيةَ العسكرية التى يَمْقُتها المُثَقَّفون كثيراً لا تزال تنطوى على فضائلَ مؤثِّرة ،
فترانا نُصَرِّح بوضوح أن هذه التربية هى فى المرتبة الأولى ، وأنها تُشْعِر بذلك كلما
لاحت لها الفُرَص ، فالجندىُّ الصالح القديم هو السَّبّاق على الدوام ، سواء أفى البِيئات
الراقية أم فى بِيئات العُمّال الوَضِيعة » .

٣ — شأنُ الضُّبّاط فى التربية

كثيرٌ من الكُتّاب أشاروا منذ زمن طويل إلى الأثَر العظيم الذى يمكن أن
يكونَ للخدمة العسكرية العامة ، فإليك كيف يُعَبِّر مسيو مِلْشِيُور دوفوغويه عما فى
نفسه حَوْلَ هذا الموضوع منذ عِدّة سنوات .

« ستُمَثِّل الخدمة العسكرية شأناً جازماً فى تجديد بُنْيانِنا الاجتماعىّ ، وربما
يكون خلاصنا فى ذُيُول هزيمتنا وفى شِدّة وطأة عَدُوِّنا ، واليومَ لا نَشْعُر بغير أثقال
هذا العدوّ ، فترَوْنَنى أنتظرُ من ذلك فوائدَ لا تُحْصَى ، ومنها انصهارُ الاختلافات
السياسية ، وتجديدُ رُوح التضحية فى الطبقات المُوسِرة ، وتجديدُ رُوح النظام فى
الطبقات الشعبية ، وتجديدُ جميع الفضائل التى تَدَعُ الناسَ إلى الانضواء تحت ظلّ
العَلَم دَعًّا ... »

ومن المؤسف أن كانت النتائج التى وُصِل إليها لا تُناسِب تلك الآمال ، وأخذ
أكثر الكُتّاب العسكريين حُجّةً يعترفون بذلك ، ويجب أن تعزى أسباب مثل
ذلك الهبوط إلى أن الضباط ليسوا مُعَدِّين لتمثيل دور المُرَبِّين ، وتقوم أول وسيلة
يُعَدُّون بها لذلك على تعليمهم ذلك الشأنَ فى جميع المدارس الحربية ، وفى المدارس
الحربية العليا على الخصوص ، وتقوم الوسيلة الثانية ، وهى أسْنَى من الأولى ، على
إكراه ضباط المستقبل على الخدمة العسكرية كجنود سنة واحدة ، وهذا ما يُصْنَع
الآن لغير سببٍ تقريباً، فهم إذا ماعاشوا بين الجنود أمكنهم أن يَعْرِفوا روح الجنود
وأن يَتَعَلَّموا كيف يطيعون فيَصِلون بذلك وحدَه إلى حسن القيادة فيما بعد .

واليومَ لا يزال ضُبّاطنا غيرَ مدركين لشأن المُرَبِّين ، ولكيلا يبقى شكٌّ فى
هذا الأمر أنْقُل ، مع موافقة وزير الحربية ، بعضَ عباراتٍ من المحاضرات التى ألقاها
فى مدرسة سان سِير الحربية أحدُ أساتذتها مسيو إيبْنِر ، قال هذا الأستاذ :

« حين تَضَع الخدمةُ الإلزامية جميعَ الأمة تحت يد الضُّبّاط تكون قد وَسَّعت
شأنَهم فى حَقْل التربية إلى أبعد حدّ .

« فإعدادُ الضُّبّاط لتمثيل ذلك الدور وتكوينُهم الخُلُقِىُّ مما يُهِمُّ المجتمعَ
بأسْره إذَنْ .

« والضباطُ لا يقومون بذلك إلا على وجه ناقص ، والضباطُ ليسوا مُسْتَعِدِّين
لذلك ولو كانوا أهلاً لذلك ، فلا تَتَجَلّى رسالتهم الاجتماعية فى تربيتهم ولا فى
ممارسة مِهْنَتهم .

« وترانا وحدَنا لا نُبْصِر تلك الرسالة المُهِمّة بجانب استعدادنا للحرب فلا

نُدْرِكُ واجبنا فى المساعدة على التربيـة الديموقراطية ، ومن هنا كان سوء التفاهم بين الطبقات الذَّكِيَّة وفريقِ الضُّبَّاط ، ومن هنـا كان ذلك الاختلاف الذى نَجِد من السَّخافة انـكارَه ...

« ومن الحقِّ أن نَأْمُل وجودَ أثرٍ فى الأمة لذلك النفوذ الميمون الدائم الذى يكون للضباط فيمن يُدَرِّبونه من الشبَّان الفرنسيين فى كلِّ سنة ، وذلك الأملُ بعيد التحقيق مع الأسف، فما نشاهده من النتائج ليس مما يجب أن يكون ،فالخلاصة هى أن ماتَصْنَعه للبلاد لايساوى ما نأخذه منها ، وأن الحديد لا يَتَحَوَّل إلى فولاذ فى حَمَّام الجيش .

« ... ويقال إن الضباطَ لايَعْرِفون أن يستفيدوا من ساعاتِ عُطَل الجنود الـكثيرة التى تُقْضَى فى جَوْب الشوارع والتَّسَكُّع فى سَرَاديب الأحياء ، أَجَلْ ، إنهم لايَعْرِفون انتهازَ بعض تلك الساعات فى تثقيف جنودهم وتهذيب هؤلاء الجنود وتحويلِهم إلى أناس متضامنين وفى إعداد أبناء للدولة عالِمين بواجباتهم الاجتماعية ، ويقال أيضاً إن مثل ذلك التبديد للوقت يَقَع فى الجيش وحدَه .

« ... وفى الـكتائب يقتصر أمر التربية على بعض النظريات الخُلُقية المعلومة مُقَدَّماً كبقية أقسام الخِدْمة .

« ... ويرجو الضُّبَّاط أن يَحْفَظوا رِفْعَـة شأنهم بتَرَفُّعهم ضِمْنَ سِيَاجٍ من عدم الاكتراث الممزوج بالـكبرياء .

« وكان جنرالات زماننا المَجيد أبعدَ الناس غَطْرَسةً وازدراءً تِجَاهَ رفقائهم فى السـلاح ، وكانوا فى ذلك على خلاف ماعليه ضُبَّاط أيامنا الشُّبَّان ، ومعذرةُ

هؤلاء الشبان هى أنهم لم يفعلوا غيرَ مجاوزة الامتحـانات فى سِنٍّ كان أسلافهم يَـكْسِبون معاركَ فيها .

« ... وعلينا ، نحن الضباط ، أن نقوم بواجب لا يَخْطُرُ على بال الـكثيرين منا ، وليس من غير المفيد أن نَذْكُر ذلك الواجبَ فى زماننـا الذى لايزال الجيشُ ناهضاً فيه، والذى يَشْعُرُ الجيش فيه ، مع ذلك ، بأن قاعدته تُثْلَم بالنظريات المُخَرِّبَةِ كما تثْلَمَ المنارة بالأمواج .

« ... وليس حُبُّ الظهور كلَّ مايُعَاب عليه فى الجيش أَحْدَاثُ الضباط الذين يُؤْخَذون فى مجموعهم ، فَمُعْظَمُ هؤلاء ذوو أَثَرَة ولا يبالون بغير أنفسهم .

« ... ومن الأمور المُحَقَّقَة ما كان من عدم الارتياح فى الجيش لحالة أَحْدَاثِ الضباط النفسية ، فهؤلاء الضباط ذوو مَزَاعِمَ كثيرةٍ وغَيْرَة قليلة ، وهؤلاء الضباط يُعْنَوْن بشؤونهم الخاصة أكثرَ من عنايتهم بواجباتهم المِهَنِيَّة[1] » .

ذلك الوَصْف قائمٌ لاريب ، فالجيشُ إذا استحوذ عليه فساد الأخلاق وعدم الاكتراث دَنَتْ سـاعة الانحطاط الأخير ، والجيشُ إذا عاد لا يكون دِعامةً للمجتمع انقلب إلى خَطَر عليه .

وتُدْرِكُ الناشئة الحديثة التى كَوَّنتها المدرسة الحربية عَظَمَـةَ شأنها وأهميةَ واجبها فى ميدان التربية ، ولا ينبغى لنا أن نَيْأَس من المستقبل مع ما يَتَلَبَّد من الغُيُوم ، فالتربيةُ تَمْنَح الأممَ الراغبة عن الزوال ما تحتاج إليه من الصِّفات الضرورية ، وقد اتَّفَق للجامعة والجيش فى ألمـانية من التـأثير ما يمكن أن يكونَ لهما فى فرنسة حيث لم يَعْرِفا كيف ينالان مثلَه حتى الآن .

(١) انظر إلى كتاب « شأن الضباط الاجتماعى » ، وهو مجموعة محاضرات ألقاها القائد إبنر على تلاميذ المدرسة الحربية ، فنشرتها المـكتبة الحربية بباريس .

وهل يُوَفَّقان لذلك ؟ هنالك تَجِد المسئلة ، فعلى الأجيال التي تَكْبَرُ أن تَحُلَّها ، وهذه الأجيال إذا لم تَصِلْ إلى ذلك داومت على انحطاطها الخفيّ وكان لنا بذلك من الهزائم الاقتصادية والاجتماعية مافيه خاتمة تاريخنا .

* * *

فَرَغْتُ من هذا الكتاب الذي سيظلُّ أقلَّ كتبي فائدةً لاريب ، وليس لَوْم الأقدار إلاَّ عملاً هزيلاً غيرَ خليق بالفيلسوف .

ونشرتُ هذا الكتابَ ، وهذا الكتابُ إذا نشرتُه غيرَ طامع في نَفْعه فلِما أراه من نَبَاتِ ما يَبْذُره القلمُ من الأفكار ، في بعض الأحيان ، مهما كانت الصخرة التي يُلْقَى عليها ، وعلى ماتُبْصِره من الظواهر الخادعة يبدو لنا أن الأفكار التي تقود الرجال في كلِّ شَعْب تَثْبُت في غُضُون الأجيال ، وهي تتغير في بعض الأحيان مع ذلك .

ويظهر أننا انتهينا إلى أحد أدوار التاريخ النادرة التي يُمْكِن أفكارَنا أن تتحول فيها بعضَ التحول ، ويلوح أن اختيار مناهج التعليم عند الأمم أبعدُ أثراً من اختيار نُظُمها وحكومتها ، ويُثْبِت التحقيق البرلمانيُّ أن الناس بَدَأوا يُعْنَون بمسئلة التربية وإن دلَّ على قِلَّة إدراكهم لها ، ونتمنى أن تَشْغَل هذه المسئلةُ بالَ الناس أكثرَ من قَبْل فيتحولَ الرأي العامُّ في نهاية الأمر ، فمستقبل فرنسة رهينٌ ، على الخصوص ، بالوجه الذي تُحَلُّ به هذه المسئلة .

والعالمُ يتطور بسرعة ، فيجب أن نَعْرف كيف نلائم هذا التطور خَشْيَةَ الهلاك ، وكانت البلاغة والفصاحة والرغبة في دقائق النحو والاستعداد الأدبيُّ

والفنيّ أموراً كافية لجَعْل الأمة على رأس الحضارة في أحد العصور حين كانت مقاديرها قَبْضَةَ الآلهة أو الملوك المُمَثِّلين للآلهة ، وأما اليومَ فقد ماتت الآلهة ولم تَبْقَ أمةٌ قبضةَ سيد واحد من كلِّ ناحية ، وأخذت الحوادث تتخلص من سلطان الحكومات شيئاً فشيئاً ، وأضحت عزائم أشدِّ الطُّغَاة مقيدةً بمقتضيات الاقتصاد والاجتماع القريبة والبعيدة والخارجة عن نِطاق عملهم ، وغدا الإنسان الذي كانت تسيطر عليه آلهتُه وملوكه تابعاً لسِلْسِلة من الضرورات العُمْي ، وصارت شروط الحياة في كلِّ بلد خاضعةً ، أكثرَ من قَبْل ، لسُنَن عامَّة تَفْرِضها صِلات الأمم التِّجارية والصِّناعية بعضِها ببعض .

والإنسانُ الحديث يَجب عليه أن يُعَوِّل على نفسه ليَجِد مكانَه في الحياة بدلاً من أن يَأْمُل العَوْن من القُدْرَة الصَّمَدانية التي كانت تُسَيِّر الأمور فيما مضى ، والإنسان لا يَبْلُغ ذلك المكان بعلمه وحدَه ، بل باستطاعته العملَ على الخصوص .

وللأخلاق الأثرُ البالغ في دَوْر التطور الذي يَقُود العلمُ والصِّناعة الناس إليه ، ولا تكاد مواهبُ الذكاء تكون مؤثرةً بجانب خُلُق المبادرة وخُلُق الثبات والحَزْم والنشاط والإرادة وضبطِ النفس ، وأخلاقٌ كهذه مما تَقْدِر التربية على مَنْح بعضه إذا كانت لا تنتقل بالوراثة .

ورأَيْنا درجةَ هُزَال تربيتنا ومقدارَ تجريد هذه التربية للإنسان من سلاحه في الحياة ، وأثبتنا أن تعليمَنا الجامعيَّ في جميع درجاته أشدُّ هُزَالاً من ذلك ، وذلك لِما يُؤَدِّي إليه من تكديسِ خَلِيطٍ من المعارف العقيمة في الذاكرة لا تَلْبَث أن تُنْسَى بعد الامتحان ببضعة أشهر .

وبما أوضحناه درجةُ مافى خِطَطنا الإصلاحية من بُطْلانٍ ماظلَّ أساتذتنا كما هم عليه اليوم .

وبما بيَّنَّاه أن نتائجَ تعليمنا المُحزِنةَ إذا كانت باديةً للأعين فإن أسبابَها العميقةَ خافيةٌ على العموم .

ولا مَعْدِلَ عن تجديد بناء تعليمنا من أساسه إلى رأسه ، وفى هذا الـكتاب بيَّنَّا أنه لا سبيل إلى ذلك الآن ، فـكلُّ ما نأمُله هو الانتفاع بالعناصر المَعِيبَة التى تقع تحت أيدينا مع اجتناب الضرر ما أمكن ، حقًّا أن قليلاً من صِدْق العزيمة يَكْفى لذلك ، ولـكن من أين تَطْلُب هذا المقدارَ القليل من العزيمة تجاه عـدم اكتراث الجامعة والجمهور لجميع هذه المسائل ؟ وحقًّا أن هـذه المسائل تَشْغَل النفوسَ لقصيرِ زمن ، ولـكنها تَغْرَق فى بحر من النسيان حالاً .

ومهما يكن الأمر فقد أتممت عملى ، ولا يُجاوز عملى هذا غيرَ تنوير الرأى العام المُتَرَدِّد الضالِّ فى الوقت الحاضر ، فعلى الرُّسُل أن يُحَرِّكوا الجموع ويُحْدِثوا تلك التيَّارات العظيمةَ التى لا تقاومها النُّظُم البالية أبداً ، وعملٌ كهذا مما لا يعارضه حزبٌ ، وسينال موافقة جميع الأحزاب ذاتَ يومٍ لا رَيْب ، وعملٌ كهذا يَتوقَّف عليه مستقبل فرنسة ، فهذا البلدُ العظيم الذى ظلَّ من مَنَاوِر الحضارة زمناً طويلاً يبتعد عن مقـامه الأول ، الذى كان يَحتَـلُّه ، يوماً فيوماً ، فإذا لم تتغير جامعتنـا هَبَطَت فرنسة ، من فَوْرهـا ، إلى دَرَكَة لا تَبْقى لها قيمة فيها فتَغْدو ضَحِيَّةَ جميع المصادفات .

فهرس الموضوعات

(٣) ماذا تنفقه الدولة على المدارس الثانوية ـ تخسر الدولة أموالا كثيرة على مدارسها الثانوية ، مع أن المعاهد الدينية التى هى وليدة المبادرة الخاصة تنال أرباحاً ـ أسباب كثرة نفقات المدارس الثانوية ـ هنالك صفوف لا يشتمل الواحد منها على غير أربعة تلاميذ وأستاذ واحد يبلغ راتبه خمسة آلاف فرنك ـ كون التبذير أمراً عاما ـ لماذا لايرى المديرون نفعا لهم فى الاقتصاد (١٥٣ - ١٧٢)

الفصل الرابع

الأساتذة والمعيدون

(١) الأساتذة ـ عجزهم فى أمر التربية كنتيجة لطريقتهم فى الإعداد ـ تصريح رؤساء الجامعة ـ نفسية الأستاذ الجامعى ـ إساءة الجامعة له وقلة مبالاة الجمهور به ـ نقص تربيته الخارجية ـ عدم نفوذه ـ علة عدم اكتراثه السريع لطلابه وعلة سخطه وعداوته للنظام الاجتماعى ـ (٢) المعيدون ـ ليس المعيدون فى الوقت الحاضر غير رقباء ـ عجزهم عن نفع الطلاب مع أنهم يستطيعون أن يكونوا أنفع من الأساتذة ـ ترى الإدارة أن يظل شأنهم ثانويا ـ رأى لجنة التحقيق فى ضرورة إلغاء الفرق بين الأساتذة والمعيدين ـ مافى هذا التدبير من الأهمية العظمى لو أمكن تحقيقه (١٧٣ - ١٨٩)

الفصل الخامس

التعليم فى المدارس الدينية

أهمية ما كشف أمام لجنة التحقيق البرلمانى من الأمور ـ تنافس المعاهد الدينية الهائل ـ الأسباب النفسية فى نجاحها ـ علة ما يتفق للطلبة من النجاح على يد أساتذة من رجال الدين مع معارف هؤلاء البدائية ـ مابين أساتذة المدارس الدينية (الإخوان) من الصلات ـ نجاح طلابهم فى التعليم الصناعى والزراعى والثانوى والعالى ـ ماعرض على لجنة التحقيق البرلمانى من الإحصاءات ـ تعليمهم مدين لقوة المبادرة الخاصة ، فلا يكلف هذا التعليم الدولة شيئا وينال المساهمون منه أرباحا ـ خطر الروح الإكليروسية وفائدة مابين المعاهد الدينية من منافسة ... ... (١٩١ - ٢٠٥)

الباب الرابع

الإصلاحات المقترحة والمصلحون

الفصل الأول

المصلحون ، تحويل الأساتذة ، إنقاص ساعات العمل .

التربية الإنكليزية

(١) المصلحون ـ تفيض تقارير لجنة التحقيق البرلمانى فى بيان عقم تعليمنا الجامعى ، ولكنها شديدة الاختصار والغموض فى بيان الوسائل لاستبدال غيره به ـ ما لمعظم الإصلاحات المقترحة من القيمة الضعيفة ـ الأسباب العامة فى عدم فائدتها ـ درس مبادئ الإصلاح الأساسية المقترحة ـ (٢) تحول الأستاذية ـ ضرورة مجاوزة الأساتذة لدور المعيدين ـ هذا الإصلاح الذى ذكر غير مرة أمام لجنة التحقيق البرلمانى هو أهم الإصلاحات المقترحة ، ولكن الأوهام اللاتينية تجعل تحقيقه أمراً متعذراً ـ ما هو السبب فى أن المعيدين قادرون على منح تعليم أرفع من تعليم الأساتذة ـ (٣) إنقاص ساعات العمل ـ الناحية الوهمية فى مشروع هذا الإصلاح ـ يجلس الطلبة اثنتى عشرة ساعة فى كل يوم نتيجة لضلال الأساتذة والآباء ـ عقم امتداد ساعات الدروس ـ مدتها فى ألمانية ـ (٤) التربية الانكليزية ـ ليست هذه التربية ملائمة لاحتياجات اللاتين ولا ترضى بها الأسر ـ حاجز العوامل الخلقية (٢٠٩ - ٢٢٣)

الفصل الثانى

تغيير البرامج

موافقة لجنة التحقيق البرلمانى على تغيير البرامج ـ بلبلة هذه البرامج الجديدة ـ إصرار اللاتين على ضلالهم فى قدرة النظم والدساتير والبرامج ـ تعذر كل إصلاح جدى فى الوقت الحاضر تجاه المبادئ السائدة ـ المناهج والأساتذة ، لا البرامج ، هى التى يجب تبديلها ـ جميع البرامج صالحة إذا عرف كيف ينتفع بها ـ علل عجز الجامعة من الأمور الشديدة الخفاء على المصلحين (٢٢٥ - ٢٣١)

الفصل الثالث

مسئلة اللغتين : اليونانية واللاتينية

الفصل الرابع

مسئلة شهادة البكالوريا وشهادة الدروس

الفصل الخامس

مسئلة التعليم الحديث والتعليم المهنى

الفصل السادس

مسـئلة التربية

الباب الخامس

روح التعليم والتربية

الفصل الأول

دعائم التعليم النفسية

(١) أسس التعليم النفسية بحسب مبادئ الجامعة — علة إسهاب الشهود أمام لجنة التحقيق البرلمانى فى التعليم من غير أن يتساءلوا عن كيفية نفوذ الأمور فى النفس والاستقرار بها — إجماع الجميع على استناد التعليم إلى الذاكرة من غير أن يجادل أحد فى ذلك — (٢) النظرية النفسية للتعليم والتربية — تحويل الشعورى إلى غير الشعورى — تقوم كل تربية على فن إدخال الشعورى إلى غير الشعورى — يوصل إلى ذلك بإحداث تناد شعورى للخواطر فى بدء الأمر ثم بتحول ذلك إلى غير الشعورى — سنة تنادى الخواطر وإحداث ماهو غير تنبهى — انحلال اللاتنبهى — سلطان اللاتنبهى — لم يخرج الإنسان من دور الهمجية إلا بعد أن علم كيف يسيطر على لاتنبهاته الموروثة — التربية الباطنية — يجب أن تؤثر التربية فى لا شعورية الولد ، لا فى عقله الضعيف — تطبيق تلك المبادئ فى جميع موضوعات التعليم — سنن الاقتباس واحدة فى جميع فروع التعليم والتربية — (٣) كيف يفسر تكوين الغرائز وأخلاق الشعوب بنظرية تنادى الخواطر الشعورى بعد تحوله إلى اللاشعورى — تطبيق المبادئ العامة السابقة على أحوال خاصة — تكوين غرائز الحيوانات — تكوين أخلاق الأمم — كيف تنشأ العادة عن التجربة وكيف تصبح العادة وراثية فى نهاية الأمر ، أى تصبح غريزة فتتألف منها أخلاق الشعب — (٤) التربية فى الوقت الحاضر — رأى الأساتذة فيما لقواعد التربية من القيمة الضعيفة — جهل روح الولد — ليس لتربيتنا دعامة سوى الثرثرة — إمكان قيامها على أساس نفسى — (٥) التعليم التجربى — يجب أن يقوم كل تعليم على التجربة فى بدء الأمر — يجب أن تكون التجربة سابقة للنظرية — تقوم أفضلية التعليم الإنكليزى والتعليم الألمانى على تطبيقهما لهذا المبدأ باستمرار — يجب ألا تقتصر العلوم وحدها على المنهاج التجربى، بل يجب أن يقوم التاريخ واللغات والجغرافية وما إلى ذلك على ذلك المنهاج أيضاً (٣٠٣ — ٣٢٤)

الفصل الثانى

الأسس النفسية للتربية

(١) غاية التربية — تهذيب الأخلاق خير من التعليم بمراحل — قيمة الرجل ونجاحه فى الحياة يقاسان بنمو أخلاقه على الخصوص — الصفات الخلقية التى يجب على التربية أن تنميها — التمييز والمبادرة والنظام والتأمل وروح الملاحظة والتضامن والإرادة الخ — الجامعة تقضى على هذه الخلال فيمن هو حائز لها — (٢) المناهج النفسية للتربية — تطبيق مبادئنا العامة فى أحوال معينة — تنمية روح الملاحظة والدقة — تنمية النظام والتضامن والإدراك وروح الضبط الخ — تنمية خلق الثبات والإرادة — ضرورة المناهج التى تتخذ وأهميتها — لا تضمحل الأمم بانحطاط ذكائها بل بسقوط أخلاقها — تغدو الصفات الخلقية ضرورية مقداراً فمقداراً فى دور التطور الحالى (٣٢٥ — ٣٣٦)

الفصل الثالث

تعليم الأخلاق

أهمية تعليم الأخلاق — يدل مستوى الأمة الخلقى على مقامها فى سلم الحضارة — قواعد الأخلاق ثابتة لدى الشعب الواحد فى الزمن الواحد — التجربة هى الأساس الوحيد للتربية الخلقية — ما يجب اتخاذه من مناهج التعليم — ضرورة تعليم الولد أن يسيطر على نفسه — احتياج الأمة إلى مثل عال مهما كانت قيمة هذا المثل العالى ضعيفة — استقلال الدين والأخلاق — الأخلاق هى عنوان مقتضيات الاجتماع — قوة الأمم ذات المثل الأعلى الخلقى الموروث المتين — يقدر العقل على تبديد المثل الأعلى ويعجز عن تكوينه — المثل الأعلى الذى يمكن تعليمه اليوم — عبادة الوطن — قوتها فى إنكلترة وأمريكة وألمانية — خطر المذهب الإنسانى على الأمم اللاتينية — عمل محبى الإنسانية المفرق — شأن الجيوش ... ... (٣٣٧ — ٣٥٣)

الفصل الرابع

تعليم التاريخ والآداب

الفصل الخامس

تعليم اللغات

الفصل السادس

تعليم الرياضيات

الفصل السابع

تعليم العلوم الفيزياوية والطبيعية .

تصويبات

صفحة	سطر	خطأ	صواب
١١	٧	شعورية	لاشعورية
٢٦	٣	حين	حسين
٣١	٦	خرِّيجها	خرِّيجيها
٣٨	٦	تَرْسُخ	تَرْسَخ
٤٤	٥	إحدى	أحد
٧٢	١٤	يَبزُ	يَبزُّ
٨٦	١٦	وعَيَنِية	وعَيْنِيَّة
٨٧	١٩	مشبعةً	مشبعاً
٩٠	١	الأمرين	الأمر من
١٤٠	٣	قرائها	قراءتها
١٦١	١٥	تؤاوى	تُؤْوِى
١٧١	١	إذا	إذ
٢١٠	٧	أ كفاء	أ كفاء
٢٣٤	٣	أعضاء	أعضاء
٢٤٥	١٠	إن	» إن
٤١٥	٦	مُلزَمين	مُلزَمُون